



UNIVERSITÉ DES ANTILLES ET DE LA GUYANE

Centre de Recherche sur les Pouvoirs Locaux dans la Caraïbe – UMR8053

Thèse de Doctorat

Sciences de l'Information et de la Communication

FORMATION ET PRATIQUES DOCUMENTAIRES NUMÉRIQUES
DANS
LES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES EN FRANCE

Présentée et soutenue par Denise TASSIUS

Le 05 décembre 2014

Sous la direction de Monsieur Bruno OLLIVIER

Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication

Membres du jury :

Serge AGOSTINELLI, Professeur en Informatique, Université des Antilles et de la Guyane

Geneviève BOIDIN-LALLICH, Professeure émérite en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Lyon 1-Claude Bernard

Viviane COUZINET, Professeure en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Toulouse 3

Bruno OLLIVIER, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université des Antilles et de la Guyane

Françoise THIBAUT, Directrice scientifique à la Fondation Maison des Sciences de l'Homme

À la mémoire de mon père

REMERCIEMENTS

Au terme de quatre années de rédaction de cette thèse qui est l'accomplissement d'un travail exigeant, riche en découvertes, en maturité intellectuelle et personnelle mais aussi jalonné de moments éprouvants, de doutes, je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué de près et de loin à la construction de ce travail.

Même si le travail de thèse est par essence solitaire, il n'aurait pas pu aboutir aujourd'hui sans les différentes rencontres faites tout au long de ce parcours.

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse Bruno Ollivier pour sa confiance et tout l'intérêt qu'il a porté à mes recherches du début jusqu'à la fin. Je lui suis tout particulièrement reconnaissante pour son niveau d'exigence dans la recherche et ses précieux conseils à tout point de vue dans ce travail.

Cette thèse n'aurait pas été possible sans la participation de toutes les personnes de mon échantillon. Je remercie très vivement Ghislaine Chartron professeure au CNAM, Aline Bouchard de l'Urfist ainsi que tous les bibliothécaires qui ont participé au questionnaire. La contribution de tous ces acteurs a été d'une grande valeur pour mon travail.

Un grand merci,

À toute l'équipe du CRPLC qui m'a accueillie très chaleureusement ainsi qu'à tous les doctorants qui font preuve d'une grande complicité intellectuelle, très appréciable pour mieux se réaliser.

À tous les autres doctorants : Thierry, Jessie, Clara, Karine.

À tous les collègues de la formation Infocom : Olivier, Nathalie, Isabelle, et tous les autres enseignants.

À toute l'équipe de la bibliothèque universitaire, l'équipe du PEB pour les demandes de documents non disponibles à la BU et un merci particulièrement à Chantal, Béatrice, Thérèse, Sara, Suzy pour leur soutien.

À tous mes amis qui m'ont écoutée, conseillée, encouragée : Éric, Marie-Line, Constant, Paule, José, Patrick, Lynda, Nathalie, Moinamina.

À ma famille qui m'a supportée dans cette entreprise par ses encouragements et son soutien indéfectible.

Enfin,
merci à tous les étudiants

*La bibliothèque n'est ni un accessoire de l'école, ni un divertissement républicain.
C'est une nécessité éthique et scientifique.*

*Michel Melot
La sagesse du bibliothécaire*

RÉSUMÉ

Avec l'arrivée des technologies de l'information, l'explosion de l'information et la recrudescence des supports ont modifié les pratiques des usagers des bibliothèques qui utilisent de plus en plus le numérique et les nouveaux outils de communication.

Ces évolutions placées dans le cadre de la formation à l'université nous interrogent sur l'enjeu que peut représenter la formation documentaire dans les besoins et les attentes des utilisateurs pour une meilleure utilisation de l'information. Notre recherche se précise autour des médias socionumériques qui ponctuent le quotidien des étudiants et qui suscitent des interrogations sur leurs impacts dans l'accès à la documentation universitaire. On observe que les compétences à maîtriser par les usagers sont encore ignorées dans les formations classiques proposées dans les bibliothèques universitaires alors qu'elles sont nécessaires pour provoquer une meilleure réception des savoirs informationnels et documentaires afin d'interagir sur un enfermement consumériste de l'information. En nous appuyant sur une méthodologie avec des entretiens exploratoires à un questionnaire auprès de professionnels de l'information, de la communication et de la documentation, notre étude montre que c'est dans le cadre d'une convergence numérique qu'un changement peut s'opérer chez les étudiants. Cette convergence s'inscrit dans le cadre de formations qui s'orientent vers les cultures numériques qui allient à la fois l'éducation aux médias déclinant l'esprit critique, l'apprentissage centré apprenant et la culture technique qui doit prendre en compte à la fois la connaissance des outils mais aussi la formation par les outils. C'est cette vision de l'écologie de la formation qui préfigure dans notre analyse et qui s'annonce pour les bibliothèques universitaires comme un axe fort d'ancrage dans l'enseignement supérieur, autour d'une dynamique axée vers une convergence documentaire numérique. Ces préconisations sont envisagées dans le cadre d'actions collectives au sein de l'université avec une réelle médiation entre les différents acteurs de l'éducation et de la formation et une place centrale pour la bibliothèque universitaire comme le lieu des transversalités de la formation numérique.

Mots clés : Formation numérique, bibliothèques, étudiants, bibliothécaires, usages informationnels, pratiques documentaires, médias socionumériques, enseignement supérieur.

SOMMAIRE

<i>REMERCIEMENTS</i>	4
<i>SOMMAIRE</i>	11
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	15

PARTIE 1-

ANCRAGE THEORIQUE : LA FORMATION DOCUMENTAIRE DANS LES SCIENCES DE L'INFORMATION..... 24

<i>A-HISTORIQUE DE LA SCIENCE DE LA DOCUMENTATION</i>	28
<i>1. INSCRIPTION DE LA DOCUMENTATION DANS LE CHAMP DES SIC</i>	29
<i>2. UNE APROCHE DE L'INFORMATOLOGIE ET DE LA DOCUMENTOLOGIE</i>	33
<i>3. CONTEXTE DE LA RECHERCHE</i>	41
<i>B-APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA FORMATION DOCUMENTAIRE</i>	51
<i>1. LES NOTIONS DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION</i>	52
<i>2. ÉLÉMENTS DE DÉFINITION DE LA FORMATION DOCUMENTAIRE</i>	69
<i>C-CONCEPTION DOCUMENTAIRE</i>	80
<i>1. ENSEIGNEMENT DOCUMENTAIRE ET POLITIQUE DE FORMATION</i>	81
<i>2. LES PUBLICS DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES</i>	96
<i>3. LES PROFESSIONNELS DE L'INFORMATION DOCUMENTAIRE ET IDENTITES MULTIPLES</i>	100

PARTIE 2 -

ORGANISATION DOCUMENTAIRE : LIEU ET TEMPS 111

<i>A-BIBLIOTHEQUE ET UNIVERSITÉ : CONSTRUCTION D'UNE POLITIQUE DE FORMATION</i>	113
<i>1. RÉFORMES DE L'UNIVERSITÉ ET IMPACT SUR LES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES</i>	114
<i>2. POLITIQUE CONTRACTUELLE ET ENJEUX DE LA DOCUMENTATION</i>	119

B-LA BU : ACTEUR ET MÉDIATEUR DE L'INFORMATION.....	123
1. BIBLIOTHEQUE ET UNIVERSITÉ : QUEL AGIR COMMUNICATIONNEL ?.....	126
2. DISPOSITIFS DOCUMENTAIRES : OBJETS DE COOPERATION ET D'ACTION	132
3. ACTEURS ET PARTENAIRES DOCUMENTAIRES	138
C-LES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES AU DÉFI DU NUMÉRIQUE : ENJEU DE LA FORMATION.....	139
1. QUELLE CONSTRUCTION DES SAVOIRS AVEC LES TIC ?	145
2. FORMATION DES USAGERS ET NOUVELLES PRATIQUES INFORMATIONNELLES	152
3. COMPLEXITE DE LA FORMATION : LES OUTILS DITS COMMUNICATIONNELS	177

PARTIE 3 –

CONVERGENCES DOCUMENTAIRES.....	215
--	------------

<u>A-LES MÉDIAS SOCIONUMÉRIQUES : QUELLE CONVERGENCE POUR LES PROFESSIONNELS DE LA DOCUMENTATION.....</u>	<u>213</u>
--	-------------------

1. ENQUETER UN ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL EN RESTRUCTURATION	216
2. LE TERRAIN DE L'ENQUETE	226
3. LES DONNEES DE L'ENQUETE : ENTRETIENS ET QUESTIONNAIRE AUPRES DES PROFESSIONNELS	229

<u>B-EMERGENCE ET EVOLUTION DU NUMERIQUE : FORMATION DES ACTEURS.....</u>	<u>235</u>
--	-------------------

1. LES ÉTUDIANTS ET LA CONVERGENCE.....	236
2. LES PROFESSIONNELS ET LA CONVERGENCE	242
3. ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET POLITIQUES NUMERIQUES DE FORMATION	250

C-QUELLE CONVERGENCE AVEC LES NOUVELLES ORIENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	259
---	------------

1. NOUVELLE CARTE UNIVERSITAIRE ET IMPACT SUR LA FORMATION NUMERIQUE	260
2. BIBLIOTHEQUE ET INSERTION PROFESSIONNELLE AU DÉFI DU NUMÉRIQUE	264

CONCLUSION GÉNÉRALE.....	270
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	283
ANNEXES.....	331
TABLE DES MATIERES.....	416
RÉSUMÉ.....	422

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les technologies de l'information et de la communication s'intègrent progressivement dans le champ éducatif en s'appuyant tant bien que mal sur les nombreux plans nationaux engagés par le pouvoir étatique. L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ne se fait pas sans une interrogation sur les pratiques enseignantes et celles des étudiants. Une réflexion majeure dans les pratiques médiatiques des enseignants-chercheurs qui convoquent leur champ identitaire qui oscille entre *éducation*, vecteur dominant et *apprentissage* plus axé sur la didactique des savoirs. Des travaux spécifiques s'accordent déjà à montrer l'articulation entre TIC et métier d'enseignants (Barbot et Massou, 2010), nous posons notre réflexion sur les pratiques médiatiques des professionnels de l'information et leur réinvestissement dans le cadre de la formation documentaire.

Avec l'arrivée des technologies de l'information, l'explosion de l'information et la recrudescence des supports ont modifié les pratiques des usagers des bibliothèques qui utilisent de plus en plus le numérique et les nouveaux outils de communication. Le Web et les moteurs de recherche ont profondément modifié le processus d'accès aux savoirs (Flichy, 2010).

Ces évolutions placées dans le cadre de la formation à l'université nous interrogent sur l'enjeu que peut représenter la formation documentaire dans les besoins et les attentes des utilisateurs pour une meilleure utilisation de l'information. « *Les manières de lire, de répéter, de citer, d'altérer, de créer, de fabriquer des énoncés ou des données, les manières de collecter, de classer sont, elles aussi affectées* » (Chanier, 2004).

En effet, le Web 2.0a intégré de nouvelles formes d'accès à l'information et développé des espaces de communication de plus en plus mouvants.

A l'occasion du Sommet de l'Unesco¹ tenu en 2010 sur l'implication des réseaux sur les sociétés du savoir, deux axes ont fait débat au cours de cette rencontre. Le premier présentant les réseaux sociaux comme des chances offertes par ces nouveaux outils pour la liberté d'expression et l'autonomisation des jeunes. Le deuxième axe comme des espaces jugés à risques potentiels pour la protection des données et la vie privée. Nous observons une utilisation de ces nouveaux médias par les jeunes qu'ils soient collégiens, lycéens, étudiants et par les enseignants et les professionnels de l'information qui sont de plus en plus des praticiens.

Deux éléments majeurs ont donc été transformés : les modes d'accès à l'information et les pratiques de recherche. La déterritorialisation du savoir par le numérique redéfinit les lieux de savoir et invite à repenser les contenus des formations.

Notre recherche interroge le rôle de la formation documentaire dans la transformation de l'enseignement supérieur dans une société de plus en plus tournée vers l'accès au savoir en ligne. Un équilibre fragile entre les formations classiques dispensées et celles à inventer pour couvrir tous les champs de pratiques informationnelles et documentaires.

Nous sommes donc conduits à interroger les pratiques c'est-à-dire « *la manière dont l'ensemble des dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives est effectivement mobilisé dans les différentes situations de production, de recherche, de traitement de l'information* » (Ihadjadene et Chaudiron, 2008), par les usagers dans leur rapport à l'information. À côté de cela, les professionnels sont presque contraints de s'adapter à tous ces changements qui peuvent redéfinir leurs missions ce qui sous-entend les contenus de formation.

C'est à partir de l'étude des comportements des usagers dans l'activité documentaire qu'il nous semble possible de révéler l'impact de la formation dispensée par la bibliothèque sur l'approche plus maîtrisée de l'information en ligne. Au cours de nos différentes lectures, nous constatons que les contenus des formations sont centrés essentiellement sur les

¹ Débats sur les réseaux sociaux et les médias communautaires organisés par l'UNESCO au Forum 2010 du SMSI à Genève, 31 mai 2010 <http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php> [Consulté en ligne le 15 novembre 2012]

compétences pour accéder à la maîtrise de l'information². À côté des formations institutionnalisées dispensées par les SCD, de nombreux didacticiels sont proposés en autoformation à l'instar du site InfoSphère³. Ces formations visent l'acquisition par l'étudiant de méthodes et de savoir-faire lui permettant d'accroître sa capacité à se former, à assimiler des connaissances et à développer des aptitudes à l'autoformation. Les compétences nécessaires à l'autoformation sont de l'ordre de l'autonomie pour organiser soi-même ses apprentissages, et les autoréguler.

Or, avec le développement du numérique ces formations ne répondent plus entièrement aux exigences du moment car elles ne prennent pas en compte les nouveaux usages, les nouvelles pratiques numériques engendrées par les nouveaux outils de communication que nous nommons les outils socionumériques mais également les caractéristiques de ces outils pour une utilisation optimale. La bibliothèque universitaire n'est plus seulement un espace dédié à la documentation car avec le numérique qui induit de l'information à profusion, ses missions s'articulent de plus en plus autour de la communication et de l'information ce lui permet de jouer un rôle social dans la formation des usagers.

Nous associons ces deux axes « information et communication » aux nouveaux outils de communication que sont les médias socionumériques. Ces derniers bien connus des nouvelles générations appelées « digital natives ». La construction sociale de ces jeunes se cristallise aussi autour de ces médias socionumériques (réseaux sociaux, blogs etc.) qui constituent leurs nouvelles pratiques de communication et pourquoi pas d'information.

Serres et Le Deuff (2009), font un constat intéressant sur le rapport à l'information qu'ont les jeunes usagers, c'est l'explosion de mésusages⁴ de l'information qui s'amplifient dans leurs pratiques de recherche. Ils évoquent les mutations induites par les outils du « Web 2.0 » (wikis, syndication de contenus, indexation de la personnalisation de la recherche d'information, l'individualisation des besoins de l'autre).

²*Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999, 82 p.

³http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences_humaines/index.html [Consulté en ligne le 22 octobre 2012]

⁴ Notion empruntée à Le Coadic qui est traduit par mal-usage (mauvais usage de l'information et de ses techniques)

A côté de cela, les professionnels sont presque contraints de s'adapter à tous ces changements qui peuvent redéfinir leur rôle ce qui sous-entend les contenus de formation, une *convergence* professionnelle liée à l'impact du numérique sur le métier.

L'approche faite par Stéphane Simonian (2010) sur la posture des enseignants chercheurs face l'émergence des TIC et de leur professionnalisation s'accorde avec celle que nous envisageons pour les professionnels de l'information. Il postule qu'en «*prenant pour référence le champ de la professionnalisation, la question de l'influence des technologies sur les pratiques enseignante ne se pose pas en des termes de rupture, mais en termes de changement dans la continuité*». Les professionnels de l'information, singulièrement les bibliothécaires s'inscrivent dans cette posture car les TIC ne révolutionnent pas leur métier mais redéfinissent leur rôle dans la manière d'agir dans leur champ d'action. C'est précisément dans leurs activités réelles qu'il nous semble possible d'observer des modifications en termes de compétences, de conceptions pédagogiques, voire de représentations du métier.

Notre réflexion se portera également sur la question des usages et des pratiques numériques et nous essayerons de comprendre si les bibliothèques à travers la formation documentaire revisitée ont un rôle à jouer par le jeu de la médiation à une utilisation maîtrisée des médias socionumériques comme sources d'information et à une meilleure connaissance des outils du Web 2.0. La notion de médiation s'exprime fortement dans le cadre de la formation car de notre point de vue elle est le maillon, l'entre deux liant le formateur et le formé dans le processus d'accès à l'information. Ce terme ne provient pas du champ de la culture au sein duquel il est fait un usage fréquent. Pour une vue plus large de la notion, il est intéressant de montrer les secteurs dans lesquels ce mot a été instrumentalisé. Jean-François Six indique que «*la médiation se dit pénale, familiale, judiciaire, culturelle et interculturelle, sociale, etc.* » (Six, 2000). La médiation est la recherche d'un besoin social ou de liens humains. Nous relevons l'approche faite par Jean-François Six sur la notion de médiation qu'il classe selon ses propres termes : *en deux configurations*. Dans une approche descriptive, il nomme la première la « médiation-maison » liée à une institution dotée de pouvoir dont l'objectif est de répondre à un besoin précis. La deuxième appelée « médiation-jardin » au sein de laquelle la relation est d'égal à égal, sans aucun pouvoir. Les individus dans la relation en tirent le même bénéfice de l'échange. Le but de cette interrelation est la création de liens. Dans ces deux

courants, l'approche phénoménologique, *pour l'un* (médiation-maison) est la résolution de conflit d'où « *la création en 1970 d'un poste Médiateur de la République chargé d'améliorer les relations entre le citoyen et les administrations* » (Chaumier et Mairesse, 2013). Nous pensons que dans ce type de médiation c'est « *l'objet conflit* » qui est mis en avant et qui crée ce besoin de contact, d'assistance, de réponse aux interrogations. On peut la qualifier de procédure. *Pour l'autre* (médiation-jardin) c'est la rencontre. Dans cette approche, le médiateur est inexistant car la relation est au même niveau, le jeu de pouvoir n'a pas sa place. La relation se déroule dans un cadre ouvert, sans jugement de valeur. Cette médiation qui n'en est pas une, met l'accent sur la *relation* qui devient lieu de l'échange entre des êtres singuliers et différents l'un de l'autre. L'écoute est privilégiée pour une meilleure réception dans la communication. La médiation documentaire peut-elle se trouver une place dans ces deux courants ?

La médiation s'est développée dans les bibliothèques avec l'insertion active des technologies de l'information. Elle est un moyen d'échange avec le public et est essentielle pour l'activité sociale des bibliothèques. Elle favorise la communication de l'information laquelle devient la ressource principale dans l'activité info-documentaire. Nous répondrons dans la deuxième partie de notre travail à la question d'une possible connivence entre la médiation documentaire et les courants présentés ci-dessus.

Nous introduirons notre travail à partir de la théorie de l'information-documentation du père « fondateur » Meyriat (Couzinet, 2001), qui a impulsé la formation documentaire. Ses travaux nous aideront à mesurer l'évolution des actions engagées pour une plus grande visibilité de la fonction documentaire. Ce travail consiste d'abord à mettre en évidence les différents acteurs qui concourent ou ont concouru à l'émergence de l'information-documentation dans le champ de la discipline Science de l'information et de la communication ; ensuite à approcher certaines notions de l'information-documentation qui semblent importantes dans l'organisation de la formation documentaire et enfin à percevoir si la formation documentaire en prenant en compte les médias socionumériques peut faire de la bibliothèque dans l'université un service répondant aux attentes de plus en plus numériques des étudiants et chercheurs.

Notre recherche repose sur deux hypothèses qui feront l'objet d'une étude de documents pour faire l'état des lieux de la littérature sur les deux éléments clés de la recherche : les modes d'accès à l'information et les pratiques des utilisateurs.

La première s'oriente davantage vers les nouvelles pratiques des usagers de plus en plus revisités par les nouveaux outils de communication. Elle pose que la formation dispensée aujourd'hui est en décalage avec les pratiques des usagers et ne répond plus aux exigences des médias socionumériques.

La deuxième se focalise sur la formation des professionnels. Nous démontrerons qu'elle prend peu en compte ces pratiques.

Cette étude de document sera complétée par un travail ethnographique et d'entretiens semi-directifs, d'un questionnaire adressé aux responsables pédagogiques des formations dans les bibliothèques universitaires.

La population sur laquelle repose cette recherche se situe à deux niveaux.

A un premier niveau, le corpus retenu pour les entretiens semi-directifs est constitué de trois professionnels de l'information exerçant dans des établissements de l'enseignement supérieur à des postes différents. Les profils se déclinent ainsi : une professeure d'université, une professeure documentaliste et une responsable de formation des professionnels de l'information.

Le choix de cette méthode d'entretiens semi-directif nous semble plus favorable à la parole libre car en accord avec le propos de Blanchet et Gotman (2007), elle comporte « une partie où les sujets peuvent s'exprimer librement, et une autre guidée, où l'interviewer oriente les verbalisations des opérateurs » partant du plus abstrait au plus détaillé.

Le questionnaire vient appuyer notre analyse de terrain afin d'infirmier ou de confirmer notre deuxième hypothèse. Le choix du questionnaire porte sur la formation proposée dans les BU et leurs relations avec le numérique. Il est dirigé vers un corpus de bibliothécaires responsables pédagogiques de formation. 83 bibliothèques universitaires ont été sollicitées pour cette enquête qui a duré de février à mai 2014. Cette recherche n'a pas la prétention de répondre à toutes les problématiques liées au numérique dans le cadre de la formation.

Néanmoins, elle cherche à mieux comprendre les signaux envoyés à travers les usages et les pratiques des acteurs dans leur posture d'utilisateurs dans leurs activités respectives.

Les différentes hypothèses vont nourrir la réflexion qui sera menée dans les différentes parties qui vont constituer ce travail.

Ainsi, dans la *première partie*, nous essayerons de définir les concepts d'information et de documentation dans la discipline « Science de l'information, de la communication et de la documentation » pour bien situer la démarche épistémologique.

La deuxième partie s'intéresse à l'évolution de l'organisation documentaire, les enjeux, les perspectives et le champ d'action des bibliothèques dans l'accès à la connaissance et aux savoirs numériques.

Elle met aussi en lumière les différentes approches des outils numériques dans les bibliothèques universitaires ce qui nous permettra de comprendre l'enjeu de leur développement dans l'accès à l'information et au savoir.

Dans le même temps, le lieu d'action étant la BU, il est intéressant de mesurer son degré de légitimité dans cet axe de formation et sa capacité en convoquant la médiation, à mener un tel projet.

Enfin, une *troisième partie* portera sur les discussions autour de la validité d'une formation dans un environnement où la circulation de l'information est un vrai enjeu sur le plan économique, social et éducatif. Ce sera également, le lieu de dépouillement et d'analyse des informations recueillies lors de l'approche du terrain.

Après avoir posé le cadre théorique, nous étudierons différentes situations en bibliothèques comme un des lieux des pratiques et d'apprentissage documentaires des étudiants en situation de formation pour vérifier les différentes hypothèses énoncées. Il s'agira de répondre à toutes ces interrogations en insistant sur les points saillants de l'environnement de la formation numérique autour des médias socionumériques.

Conduire une recherche part toujours de quelque chose. D'une observation, d'une réflexion lectorale, d'approches de point de vue, de confrontation d'idées sans chercher à perdre de vue le but recherché dans cette entreprise. C'est ainsi que nous avons choisi de commencer notre réflexion en nous appuyant sur ces quelques ouvrages. Ils ont accompagné notre écriture tout au long de ce travail.

CHAPRON Françoise, DELAMOTTE Eric. L'éducation à la culture informationnelle. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010 : opère une relation tripartite entre l'enseignement, l'éducation et l'information. Ce livre apporte des analyses intéressantes pour discuter notre travail tout au long de sa construction théorique que pratique.

CHEVILLOTTE Sylvie. La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2004 : une succession d'exemples de terrain qui ouvrent le débat sur la formation numérique des usagers à l'université avec une forte interrogation sur l'implication de l'université et sa coopération avec les bibliothèques universitaires pour une organisation partagée de la formation.

LE DEUFF Olivier. La formation aux cultures numériques : une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique. Limoges : FYP éditions, 2011 : l'auteur fait montre d'une interrogation sur une éducation à la culture numérique et propose de questionner l'évolution intellectuelle, culturelle et éducative de la société avec les grandes mutations dues au numérique. Il donne des pistes pour la formation des individus à des environnements numériques et propose une nouvelle pédagogie pour l'acquisition d'une culture de l'information. Son ouvrage a mûri notre réflexion sur la formation au numérique tant au niveau des usagers qu'au niveau des professionnels de l'information.

ROSELLI Mariangela & PERRENOUD Marc. Du lecteur à l'utilisateur : ethnographie d'une bibliothèque universitaire. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2010 : présentent une étude de terrain sur les représentations que se font les utilisateurs du lieu bibliothèque. Un travail fouillé et illustré d'exemples qui rejoint notre hypothèse orientée sur la visibilité de la bibliothèque dans l'université.

SIMONNOT Brigitte et GALLETZOT Gabriel. L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information & de la communication. Caen : C&F éditions, 2009 propose une étude des pratiques et de la représentation des moteurs de recherche et plus singulièrement de Google par ses utilisateurs. Ce travail apporte un éclairage à notre hypothèse orientée vers les nouvelles pratiques des étudiants.

PARTIE 1-

ANCRAGE THEORIQUE :

LA FORMATION DOCUMENTAIRE DANS LES

SCIENCES DE L'INFORMATION

La formation documentaire s'inscrit dans le champ de la science de l'information où elle trouve son ancrage théorique. Elle est le lieu d'approche de l'information, de la découverte des outils et objets documentaires. Elle crée chez l'utilisateur des compétences de l'ordre cognitif dans son rapport au savoir vers une meilleure appropriation des objets d'information.

Avant de développer l'objet de notre recherche, il nous semble important de présenter la matrice au sein de laquelle elle prend forme : la science de l'information.

En France, la science de l'information en tant que telle n'est pas autonome en ce sens qu'elle cohabite avec la science de la communication dans une même interdiscipline appelée Sciences de l'information et de la communication.

Nous retenons deux conceptions de la SI pour expliquer son lien avec les SIC. La première présentée comme une conception physique qui relève de processus de traitement et de diffusion de l'information. Cette conception processuelle est assez proche des opérations documentaires et bibliothéconomiques. La deuxième, la conception sociale qui place l'information dans un processus de communication. Cette dimension sociale fixe son rapprochement avec les SIC car l'information devient un construit socio-technique qui circule et convoque médiations et interactions.

Cependant le positionnement scientifique de la SI est toujours en construction.

En effet, Jacqueline Deschamps (2010) précise que l'objet d'étude de la SI ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique car plusieurs approches théoriques de l'univers informationnel divisent cette même communauté.

Yve Le Coadic la présente comme « l'étude des propriétés générales de l'information (nature, genèse, effets), des processus et des systèmes de construction, de communication et d'usage de cette information » (2004).

Borko citée par Ibekwe-SanJuan la dénomme ainsi :

« la science de l'information a pour objet d'étude les processus de production, de collecte, d'organisation, de stockage, de recherche, d'interprétation, de transmission, de transformation et d'utilisation de l'information » (op. cit., p. 90).

Cette réflexion donne une vision assez vaste de ce que peut être la science de l'information et reflète sa filiation avec la documentation et la bibliothéconomie. Son association avec la **communication** n'enlève en rien ses spécificités, mais l'associe aux sciences de la communication. Deschamps (op. cit., p. 22), indique que la naissance officielle en France en

1972 de cette discipline ne s'est pas fait sans soubresauts car les préconisations étaient différentes pour les uns et les autres. Pour certains, la question de l'institutionnalisation des formations et de la recherche était la primeur, pour d'autres, l'ancrage intellectuel dans leur discipline d'origine. Ainsi, l'association des deux disciplines représente les intérêts des divers groupes de spécialistes sans prendre une position définitive sur l'épistémologie du domaine (Boure, 2002).

Ce qui donne un caractère labile à ce champ qui selon Pène (2008) s'intéressent :

« à des objets sociaux, les médias, les discours, les systèmes communicationnels, qui sont eux-mêmes à la fois des pratiques sociales et des commentaires de pratiques sociales. Ancrées dans la vie sociale, les SIC participent des interactions naturelles aux médiations numériques ; les faits de communication déterminent autant les rapports face à face, l'organisation industrielle, les usages de la technique, que les environnements numériques, informatiques, sociaux, documentaires ».

Un périmètre aussi large qui rend plus complexe le champ des SIC et une ouverture plus grande à d'autres disciplines dans l'enseignement et la recherche.

Les universités ont fait petit à petit une place aux sciences de l'information et de la communication dans le programme d'enseignement, et la reconnaissance de cette nouvelle discipline a permis d'une part sa légitimité et d'autre part, l'existence des bibliothèques comme service d'information et de formation. Le développement des cursus dans ce domaine a conduit à la formation de professionnels qualifiés, experts dans la discipline. L'émergence de cette discipline a fait naître de nouveaux métiers dans l'enseignement supérieur sanctionnés par des diplômes d'Etat ou universitaires (DU, DEUST métier du livre, DUT Information-documentation, maîtrise, DESS, Doctorat, Master). L'universitarisation et l'interdisciplinarité des SIC ont permis de prendre en compte ses dimensions cognitives liées [aux questions de recherches et problématiques, la construction des objets, aux corpus théoriques et méthodologiques] et sociale [mettant l'accent sur les modes d'organisation de la recherche et de l'enseignement, les systèmes de publication entre autres] ; de sa construction comme discipline académique et autonome (Boure, 2006). Ces différents processus que sont l'universitarisation et l'interdisciplinarité fixent le positionnement épistémologique des SIC bien que problématique et complexe par son caractère interdisciplinaire, mais original par son ouverture à d'autres courants disciplinaires dans les concepts, les théories mais également des enseignants venant de formations diverses. A ce titre, le chapitre suivant retrace l'inscription

de la documentation dans le champ des sciences de l'information et de la communication dans laquelle elle évolue tout en étant peu représentée en tant que dis

A- HISTORIQUE DE LA SCIENCE DE LA DOCUMENTATION

Dans ce chapitre il sera question de faire un aperçu de la documentation dans le champ qui lui permet de trouver un ancrage scientifique les Sciences de l'Information et de la Communication. Nombreux sont les penseurs de l'infodoc qui ont fait avancer la recherche pour permettre à l'information-documentation d'être mieux comprise d'une part et d'autre part, d'évoluer dans le temps avec toutes les contradictions entourant les concepts information et documentation du fait des changements évolutifs liés à l'environnement numérique. Les différents travaux menés par Otlet, Briet, Meyriat pour ne citer que ceux-là vont ponctuer notre travail et nous aider à préciser le contexte de notre recherche

1. INSCRIPTION DE LA DOCUMENTATION DANS LE CHAMP DES SIC

Pour penser la documentation, nous présentons plusieurs approches, celles de Paul Otlet (1868-1944), de Suzanne Briet (1894-1989) et de Jean Meyriat (1921-2010) afin de comprendre leurs analyses de ce concept.

Définir le concept documentation n'est pas chose facile car on le perçoit à la fois comme multiple et unique. Multiple parce qu'il peut être associé à une somme d'objets documentaires (archives, bibliothèques physique ou en ligne, gestion électronique de documents) et unique en référence à l'expression développée par Meyriat (2001) « stock documentaire ». La masse d'information en face de laquelle peut se trouver tout chercheur en quête d'information, du profit qu'il peut en tirer et de la stratégie documentaire adoptée pour l'exploitation et l'extraction des données. La documentation est une organisation intellectuelle et matérielle basée sur l'analyse du contenu et le classement des fonds d'une bibliothèque.

Paul Otlet, à la suite de Melvil Dewey⁵ modélise la bibliothéconomie par la découverte de la classification décimale universelle. Otlet⁶ a été le conducteur international avec l'Institut de Bibliographie, la classification décimale universelle, le conseil des Unions scientifiques etc. de grandes avancées pour l'organisation de la documentologie en priorisant le document comme un contenu et lui reconnaissant le statut *d'information*. Sa vision conceptuelle de la bibliographie lui vaut d'être considéré comme un précurseur d'Internet, du multimédia et des bibliothèques virtuelles (Levie, 2008). Il rêvait d'une cité mondiale où seraient rassemblés tous les savoirs du monde.

« Ici, la table de travail ne serait plus chargée d'aucun livre. A leur place se dresse un écran et à portée un téléphone... De là, on fait apparaître sur l'écran la page à lire pour connaître la réponse aux questions posées par téléphone, avec ou sans fil. (...) Utopie aujourd'hui, parce qu'elle n'existe encore nulle part, mais elle pourrait bien devenir la réalité pourvu que se perfectionnent encore nos méthodes et notre instrumentation » (Dortier, 2007).

⁵ Inventeur de la classification décimale Dewey (CDD)

⁶ OTLET Paul est le père de la documentation et du système de Classification Décimale Universelle (CDU)

Cette pensée moderne imaginée par Otlet se réalise aujourd'hui autour de l'Internet, du Web et des espaces collaboratifs de type wikipédia.

Suzanne Briet n'a pas laissé en France d'écrit important sur son travail autour de la documentation. C'est à travers son ouvrage intitulé « Qu'est-ce que la documentation » ((1951), que l'on comprend son implication dans la construction de science de la documentation. Cette œuvre de Suzanne BRIET donne une approche de la théorie de la documentation selon elle édiflée peu à peu depuis la grande période de l'inflation typographique qui commence vers le troisième quart du XIX^e siècle, et qui correspond à l'essor des sciences historiques comme progrès de la technique. Elle s'impliqua aussi dans l'organisation de la documentation par la production de normes. Professionnelle engagée au service du public notamment par ses fonctions à la BN (1934-1954)⁷, elle a montré un intérêt particulier pour l'objet document qu'elle considérait comme « un objet qui informe quel que soit sa forme matérielle ».

Visionnaire sur les mutations du document et des techniques documentaires elle précise que, *« l'unité documentaire tend à se rapprocher de l'idée élémentaire, de l'unité de pensée, au fur à mesure que les formes de documents se multiplient, que la masse documentaire s'accroît, et que la technique du métier de documentaliste se perfectionne »* (Briet, 1951).

Elle a œuvré pour la formation des professionnels (documentalistes), par la création de programmes de formation, elle insistait sur la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences et préconisait une plus grande proximité des professionnels avec les utilisateurs (Ibekwe-Sanjuan, 2012).

SylvieFayet-Scribe (2012)⁸ rappelle la reconnaissance de Suzanne Briet dans les pays anglo-saxons comme pionnière de la science de l'information alors qu'elle était peu connue en France.

La documentation s'est structurée autour de supports normalisés (normes de catalogage et d'indexation, bibliographie générale et spécialisée, thésaurus, etc.) pour une meilleure identification des sources et outils documentaires. D'autres acteurs participent à la construction de ce concept tels les associations, les centres de formation, les revues

⁷ Elle conçoit, met en place et dirige la salle des catalogues et de bibliographies de la Bibliothèque Nationale Richelieu

⁸<http://bbf.enssib.fr/> [Consulté en ligne le 22 septembre 2013]

professionnelles qui oeuvrent pour la construction de la science de la documentation et son inscription dans un champ d'enseignement.

Jean Meyriat la définit en ces termes :

« le mot reçoit trois acceptions bien distinctes. Il désigne d'abord un ensemble de documents intentionnellement constitué... ; mais le même mot désigne aussi l'activité qui permet de construire cet objet... ; et dans un troisième sens, peut être considéré comme une technique qui repose sur un ensemble de connaissances qui en justifient la pratique, en expliquent l'état présent et doivent en permettre le développement et l'amélioration » (op.cit., 2001, p. 148).

La science de la documentation se développe également sous l'impulsion de Jean Meyriat bâtisseur de l'information-documentation. Son implication dans les actions de promotion, de réalisation d'outils de diffusion de l'information contribue au positionnement de ces services parmi les premiers en Europe dans la spécialité.

Toute l'œuvre et les actions de Jean Meyriat apportent un positionnement scientifique fort de la discipline dans les SIC. La théorisation de cette discipline s'accompagne de toute son expérience de terrain en qualité d'enseignant-chercheur et des différentes actions menées auprès des professionnels de la documentation (les documentalistes) par la création du diplôme d'information-documentation en 1969 à l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris devenu en 1975 le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS). Son engagement se prolonge en 1978 par le lancement de la lettre d'Inforcom (Couzinet, 2001), puis de la création en 1979 d'un groupe de recherche⁹ sur l'écrit et le document en y travaillant jusqu'en 1982. Ses actions pour le développement documentaire participent au rayonnement de la France sur le plan européen et international et font nommer en 1980 les services de la Fondation nationale des Sciences politiques en CADIST.¹⁰ Jean Meyriat a approché le terrain de l'info-doc, précisément parce qu'il s'est posé la question en 1981 de *« Que peut être la connaissance scientifique de cette pratique et comment peut-on la nommer »* (Couzinet, 2011). D'autres réalisations ont accompagné son parcours comme son implication dans des associations nationales. De 1981 à 1985 il assure la présidence de l'ABDS¹¹ et évolue au sein

⁹ Groupe SFSIC/Société de bibliologie et schématisation (SBS), p.24

¹⁰ CADIST : Centres d'Acquisition et de Diffusion de l'Information Scientifique et Technique créés en 1980

¹¹ ABDS = Association des professionnels de l'information et de la documentation

de l'UNESCO¹² en qualité de membre au conseil consultatif du Programme général d'Information. Cette initiative lui permet d'obtenir des financements à l'accompagnement de projets documentaires.

Il n'a cessé de se préoccuper de l'évolution de cette discipline par sa grande implication dans la recherche d'une théorie, pour expliquer et interpréter par des concepts les notions de document et de documentation.

Yves Jeanneret et Bruno Ollivier (2004) indiquent à leur tour qu' « *initialement, les sciences de la documentation traitent de l'accès à l'information, de son traitement, de son classement* ». Elles s'inscrivent autour de plusieurs champs disciplinaires, « *traversent la plupart des Sciences Humaines et Sociales* » et « *le noyau dur des SIC est constitué par l'étude des médias et plus généralement des techniques, des dispositifs et des acteurs de l'information et de la communication* » (Boure, 2006).

Interrogeant la science de la documentation dans le champ des SIC, il nous semble intéressant de dresser un bref historique pour faire état de l'évolution de l'information et de la documentation dans l'enseignement.

La Société française des sciences de l'information et de la communication (SFSIC) participe à la création du champ en 1977 à partir du Comité des SIC, lui-même fondé en 1972 dans le but explicite de faire connaître la nouvelle discipline. Les SIC se sont constituées par l'apport de plusieurs disciplines des Sciences humaines et sociales (SHS) et à ce titre fondée sur l'interdisciplinarité qui va questionner ses positionnements identitaires tout au long de ses évolutions. Ainsi, l'institutionnalisation des SIC par l'Etat s'est soldée par la création de la 52^{ème} section « *interdisciplinaire* » du Conseil supérieur des universités (CSU) en 1975, puis devenue 71^{ème} section en 1983. Le CSU devenu CNU (Conseil national des universités) définit le rôle de la section, ses missions et cadre les champs d'études même si la frontière est parfois mince avec d'autres disciplines. Cette structuration des SIC témoigne d'une part de la volonté d'un espace d'enseignement à l'université tourné vers les médias, la documentation etc. mais aussi comme le précise Boure (2006), *de filières et de diplômes liés pour l'essentiel à la montée en puissance de l'information et de la communication dans la société*. Les sciences de la documentation noyées dans les SIC, émergent véritablement dans les institutions de formation à caractère professionnel (Ecole des Chartes, ENSSIB, INTD), et

¹² UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization = Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture

peu dans l'environnement universitaire (Boure, *op. cit.*, 2006)¹³, et lorsque c'est le cas, sous forme d'un enseignement au sein d'une formation générale.

De ce fait, nous abordons son approche dans le cadre des SIC, autour des différents objets des sciences de l'information précisément ceux qui tendent vers le communicationnel et appréhendent l'intervention d'acteurs de l'information et de la documentation. Ses postures sont plus en accord avec notre travail car elles rendent compte d'une part, de l'information comme matière à interroger et d'autre part, de la fonction des professionnels comme intermédiaire dans les manières d'apprendre et de restituer l'information.

Pour mieux appréhender les concepts qui fondent la SI dans la fonction documentaire, nous présentons les caractéristiques des deux grandes branches qui portent les éléments clés que sont « document et information » sur lesquels s'appuie la formation documentaire.

2. UNE APPROCHE DE L'INFORMATOLOGIE ET DE LA DOCUMENTOLOGIE

En cherchant à identifier le champ scientifique dont les objets d'études sont « information » et « document », on se trouve face à des termes dérivés comme « informatologie » et documentologie. Jean Meyriat propose une approche de ces deux termes en reconnaissant que les acceptions varient en fonction des auteurs et que leurs emplois ne sont pas bien fixés. L'informatologie et la documentologie sont présentées comme deux grandes branches de la science de l'information qui participent de la construction des sciences de l'information et de la communication. Nous choisissons de nous appuyer sur ces deux concepts pour définir les notions « information » et « document ».

¹³ En 1970, le premier diplôme portant spécifiquement sur la branche science de l'information est le certificat de maîtrise d'informatique et documentation littéraire à Grenoble puis Bordeaux en 1971.

2.1 L'informatologie

L'informatologie interroge la notion d'information sous ses divers aspects (scientifique, technique, pratique, événementielle, économique etc.) et la classe dans un système de transfert de l'information qui détermine sa durée de vie.

Nous empruntons à Jean Meyriat (*op. cit.*, 2001, p. 157) son schéma qui illustre le champ de l'informatologie qui précise la notion information .

Genre de l'information		<i>Durée de vie de l'information</i>	
		Instantanée	Durable ou définitive
Fonction de l'information	Etre utile explicitement	Information de renseignement	Information spécialisée (scientifique, technique)
	Plaire, divertir, enrichir (utilité diffuse)	Informations nouvelles	Informations culturelle (acculturante)

Tableau 1 Champ de l'informatologie d'après Jean Meyriat

Cette représentation de l'information fait ressortir ses fonctions socio-cognitives, culturelles et techniques.

A ce propos, Jean Meyriat disait de l'informatologie que « c'est la science du contenu sémantique de la communication » (Estivals, 2003). Selon Robert Estivals ce terme avait la fonction « *de clarifier la définition plurielle et imprécise des Sciences de l'information et de la communication* » (*Ibid.*, Estivals, 2003). Nous résumons que pour Jean Meyriat l'information ne peut être dissociée de la communication car elle est pour ceux qui la reçoivent un accroissement de connaissance. L'information n'est pas seulement une donnée quantifiable¹⁴ donc linéaire comme inscrite dans la théorie de Shannon mais est aussi une donnée à caractère social qui peut permettre une *ouverture à l'émergence des nouveaux besoins* (Charest et Bédard, 2013).

¹⁴ Théorie de Shannon qui quantifie le phénomène de communication

2.1.1 L'information

L'objet principal sur lequel repose la SI est le concept « information » qui selon Le Coadic (2004) a longtemps présenté un caractère flou tout en conservant une valeur heuristique considérable. Même si le concept est très ancré dans les SIC, il est utilisé dans de nombreux domaines dont la biologie (code génétique), la cybernétique (mesure de l'organisation d'un système) ou est défini comme le contenu cognitif d'un acte de communication, une connaissance communiquée (*op. cit.*, Couzinet, 2001, p. 162). Yves Jeanneret (2007) inscrivant l'information dans le cadre des technologies de l'information propose deux définitions distinctes du mot. En effet, il nomme « *information 1* » celle qui a trait aux mathématiques mais qui n'apporte rien sur le plan intellectuel car l'information au sens mathématique du terme n'est pas lisible pour l'utilisateur normal. Il l'exprime ainsi :

« si elles permettent la transmission d'un certain nombre de propriétés du message (si elles constituent une « mémoire » informatique utilisable), ces séries de caractères, erratiques aux yeux d'un lecteur, ne peuvent être interprétées et faire sens ». On peut lier cette approche à la condition technique de l'information qui n'est pas éloignée des travaux de Shannon et Weaver élaborés en 1947.

La deuxième approche définit comme « *information 2* » se rapporte à l'aspect social. L'information sociale pour l'auteur a pour condition l'interprétation, ce qu'exclut l'information mathématique car dans le traitement automatique de l'information l'attribut signification est ignoré, la machine ne fait pas d'analyse sémantique mais interprète des données quantifiables.

Ces différentes représentations montrent la difficulté à définir le concept information. Mais on peut d'ores et déjà dire du concept d'information qu'il convoque deux approches (Maniez, 2002) la première liée au processus (transmettre une connaissance) et la seconde au produit de l'esprit humain (message transmis). Ces deux conditions sont aussi convoquées dans la recherche d'information.

Le concept information est omniprésent dans cette société complexe définie comme « société de l'information »¹⁵. La complexité de son étymologie retracée par Ibekwe-SanJuan (2012)

¹⁵ Ce concept est à observer avec une certaine distance car il induit d'autres problématiques que nous essayerons d'approcher plus loin dans notre travail.

dans son ouvrage « *La science de l'information : origines, théories et paradigmes* » permet de mieux comprendre son évolution à travers les siècles et les courants philosophiques.

Le terme *information* est dérivé du latin et vient du verbe *informare* : action de former, de façonner, ou *informatio* (idée, instruction, concept, doctrine) et *fait l'objet de nombreux écrits par des auteurs anglo-saxons et français (Ibid.)*. Dans le dictionnaire de l'information, le concept « information » est défini par Cacaly (2008) comme « *un message communiqué par un code* » transmis par un canal entre deux parties. Objet central de la Science de l'information, on peut l'interpréter de manière différente selon le contexte dans lequel il est utilisé. Il prend des sens différents selon que l'on parle de la science de l'information, de la théorie de l'information ou des informations télévisées et radiophoniques (Ollivier, 2007). En effet, selon Senie-Demeurisse et Couzinet (2011) « trois sens sont possibles, *l'un* qui se centre sur les aspects techniques développés dans la sphère professionnelle de la documentation, *l'autre* lié aux connaissances et le *troisième* lié à la presse ». Posons quelques éléments dans les trois sens cités ci-dessus.

Le premier sens s'oriente vers ce qui s'apparente à l' « Information-communication ». L'information a une dimension communicationnelle ce qui place le contenu au centre de l'échange. Il ne s'agit pas seulement d'offrir des services qui permettent à l'utilisateur d'avoir accès l'information mais de lui apprendre à choisir les outils d'accès, de lui *porter assistance c'est-à-dire maîtriser la connaissance* (Line, 2004, p. 46). L'information est donc communiquée comme le fait remarquer Meyriat en ces termes :

« l'information n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas effectivement reçue. Pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite ou explicite » (*Ibid.*, p. 21). Le degré de réception de l'information dépend des attentes de l'utilisateur, de ses prédispositions à comprendre l'information communiquée.

Le deuxième sens se centre sur l' « Information-connaissances ». Dans une étude étymologique Capurro et Hjørland, mettent en valeur les différents usages de l'information. Deux contextes principaux se détachent : *soit l'information correspond à l'acte de donner une forme à l'esprit* autrement dit participe à la construction des savoirs, *soit à celui de communiquer des connaissances* » (Leleu-Merviel et Useille, 2008) et dans ce sens en accord avec Meyriat n'est pas isolable du concept communication (Gardiès, 2006), c'est-à-dire « *l'information est une connaissance communiquée qui représente pour celui à qui elle est*

communiquée, un accroissement de connaissance – ou comme une réduction de l'incertitude(*op. cit.* Couzinet, 2001, p.161), deux choses intimement liées selon Leleu-Merviel et Useille (*op. cit.*, p. 13). Jeanneret précise tout de même qu'il ne faut pas confondre information et connaissance (Senie-Demeurisse et Couzinet, 2012). Entre ces deux ces deux termes existe une relation hiérarchique comme le souligne Blanquet (1977) citée par Maniez (2002), « le terme de connaissance étant beaucoup plus vaste que celui d'information, qui ne réunit que l'ensemble des connaissances mises en forme, c'est-à-dire explicitées ».

L'information est un signe qui devient opératoire dès lors qu'il fait sens pour le sujet. On peut dire que c'est une représentation de la réalité mais aussi des messages suggestifs tels ceux renvoyés par la musique, la poésie, la fiction.

La connaissance est définie comme une mise en relation d'un sujet et d'un objet par le truchement d'une structure opératoire (2005).

Jacques Perriault (2002) rapporte que les travaux fondateurs de Lev Vigotsky puis Jean Piaget ont montré que chacun d'entre nous élabore sa connaissance propre. Il considère que la connaissance est tantôt simple c'est-à-dire le résultat d'une observation, d'une méditation ou d'une expérience personnelle ; tantôt un savoir validé par la discussion, éprouvé par l'expérimentation et légitimé par la société. Le sujet élabore son savoir à partir de ses représentations, ses idées, son vécu, ses expériences, la sélection des informations pour construire ou renouveler ses connaissances qui se conjuguent et se nourrissent mutuellement. L'environnement qui entoure l'individu conditionne aussi sa relation à la connaissance qui a une influence sur sa vie sociale car la connaissance ne peut s'affranchir de la vie, on connaît pour vivre, puis, dès que la connaissance s'émancipe, on vit pour connaître (Morin, 1992). Pour résumer ce diptyque information/connaissances, nous empruntons à Stoyan Denchev et Iréna Pétéva (2011) leur vision de ces deux concepts qui reflètent l'idée de la fonction sociale qu'ils véhiculent dans la société ;

« l'information et les connaissances s'avèrent être finalement les facteurs déterminants de la vie sociale. Elles remplacent le travail conventionnel (manuel ou mécanisé) dans son rôle de facteur principal de la formation de la valeur. Les fonctions économiques et sociales du capital de la société industrielle sont maintenant adoptées par l'information. Par conséquent, le noyau de l'organisation sociale, et l'institution sociale principale de la société de l'information, devient l'université en tant que centre de production, de traitement et d'accumulation de connaissances ».

Enfin, *le troisième sens* repose sur l' « Information-presse ».

Cette dernière approche est en accord avec la vision de Legroux (2008) qui traduit le concept d'information comme « *des faits, des commentaires, des opinions sous une forme appropriée à l'aide des mots, des sons ou d'images et d'une façon générale de tous signes accessibles au public* ». Dans cette approche de l'information, les attitudes du public à saisir l'information sont multiples comme le précisent Corroy et Gonnet (2008) car l'information peut être pratique ou d'un ton grave. L'information-presse qui par nature doit informer se révèle insaisissable car « *devient spectacle permanent et n'entraîne ni à la réaction ni à l'action* ».

Ces trois sens mettent en exergue l'inscription de l'information selon le contexte dans lequel elle intervient. Dès lors, comme le précise Ollivier (2007) :

« *l'information ne doit plus être comprise comme une simple donnée technique et quantifiable, mais elle participe de processus sociaux et sémiotiques, ce qui en fait un objet de communication* ». L'information et la communication sont donc liées dans le cadre du processus d'accès à la connaissance par le public.

Le graphique ci-après fait apparaître les réalités¹⁶ qui gravitent autour de l'information et qui la conditionnent dans sa relation au contexte social.

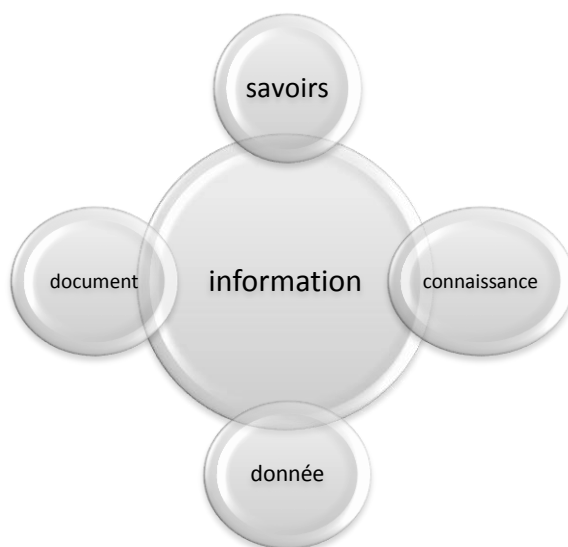


Figure 1 Réalités processuelles de l'information et ses relations (modèle inspiré de Frochot et Molinaro)

Mais l'information ne peut vraiment exister sans son inscription sur un support. Fraysse (2009) citant Jean Meyriat qui traduit le document comme un objet qui supporte de

¹⁶<http://www.les-infostrateges.com/article/0402222/1-information-documentation-connaissance-mode-ou-nouveau-concept> [Consulté en ligne le 03 avril 2014]

l'information, qui sert à la communiquer et qui est durable rappelle la nature matérielle du document.

2.2 La documentologie

En abordant le champ de la documentologie, nous questionnons tous les objets supports de l'information. Jean Meyriat nomme la documentologie comme « *l'étude scientifique du document. Il la situe comme une généralisation des disciplines précédemment nommées : bibliologie, iconologie, muséologie etc.* » (op. cit., Couzinet, 2001). La documentologie n'aborde pas seulement la forme matérielle de l'objet. Elle désigne aussi le contenu descriptif du document qui devient la matière principale dans l'acte de communiquer.

2.2.1 Document

Le terme document est donc plus en accord avec notre réflexion car nous permet d'approcher notre objet de recherche sous un angle qui s'appuie non pas sur l'activité documentaire mais sur des objets et outils documentaires.

Tout objet peut devenir un document (Ibid., p. 144). C'est ainsi que Jean Meyriat perçoit le concept document. Nous situons le document comme un objet central dans le cadre de la formation documentaire, car c'est sur lui que repose en partie l'organisation de la formation parce qu'il est le support qui contient l'information à communiquer.

Apparut au XIII^{ème} siècle, le vocable « document » est emprunté du latin *documentum*, qui signifie « *exemple, modèle, enseignement, ce qui sert à instruire, puis acte écrit qui sert de témoignage, preuve* »¹⁷.

Dans l'approche de l'information-documentation nous relevons plusieurs acceptions à la notion de document. Elles font apparaître sa complexité qui présente un « *caractère labile* » (Frayse, 2001) car utilisée à des niveaux différents.

¹⁷ Définition donnée par le Dictionnaire de l'Académie en ligne <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> [Consulté le 16 juin 2012]

Pour Jean Meyriat (2001), «*cette notion présente deux aspects liés l'un à l'autre, l'un matériel (l'objet qui sert de support) et l'autre conceptuel (le contenu de ce support, c'est-à-dire l'information)*». Il considère que le «*document est tout objet supportant de l'information en vue de la communiquer. Cette définition prend en compte à la fois la nature matérielle du document et la nature sémantique de l'information : les deux étant indissociables. Il n'y a document que s'il y a signification*».

Suzanne Briet(1951) fait mention d'une définition donnée grâce à l'analyse de la notion par des philosophes et des linguistes :

«tout indice concret ou symbolique, conservé ou enregistré, aux fins de représenter, de reconstituer ou de prouver un phénomène ou physique ou intellectuel».

Elle prend en exemples des photographies, des catalogues d'étoiles qu'elle distingue d'une étoile qui elle n'est pas un document.

Escarpit (1991) définit le document «*comme un objet informationnel visible ou touchable et doué d'une double indépendance par rapport au temps, synchronique (juxtaposition multidimensionnelle des traces) et stable (support matériel de la trace qui peut être conservé, transporté, reproduit)*».

Enfin, pour Le Coadic (2004) «*le document est le terme générique désignant les objets porteurs d'information*». Il ajoute que c'est «*tout un artefact qui représente ou exprime à l'aide de signes graphiques et iconiques (mots, images, cartes, figures, symboliques), audio et vidéo (inscrits sur un support papier ou électronique), un objet, une idée ou une information. On le décline en document papier et en document électronique selon le type de support.*

Chacune de ces définitions exprime le caractère multiple de ce concept, présenté comme *objet informationnel à visée communicationnelle* (Courbières, 2002) mais gardant l'empreinte de la théorie physico-mathématique de Shannon relevée par Maniez (*op. cit.*, p. 43) dans l'ouvrage de Robert Escarpit qui l'exprime par assimilation entre information et entropie, entre le langage et une machine perfectionnée.

2.2.1.1 Document numérique et évolution

Le numérique redéfinit les caractéristiques même du document. En effet, le document numérique est présenté comme un nouvel espace déterritorialisé du fait de son accessibilité

par deux supports : la mémoire informatique pour le stockage et la lecture par l'écran. Cette nouvelle structure de l'information rend le document plus instable car de nouveaux outils se créent, se modifient quand d'autres arrêtent d'exister. Cette mobilité du document numérique complexifie davantage son référencement ainsi que sa traçabilité.

Dans tous les cas, le document physique ou virtuel est un objet dont le but est de communiquer à des destinataires un produit appelé l'information qui peut prendre la forme d'un message, d'un signe, d'un code, etc.

Conclusion

Étroitement liés et souvent associés, nous pouvons dire que ce sont deux concepts qui ont trait à la connaissance. Le document par ses formes (numérique, manuscrit, audio, vidéo etc.) et ses différents supports est l'objet qui permet de fixer l'information et de la rendre stable voire durable. Dans le champ des Sciences de l'information et de la communication au sein duquel ils se développent, l'information et le document sont caractérisés « *par deux termes clés l'accès au savoir et à la culture, et le savoir sélectionné et enregistré* (Metzger, 2006).

3. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La formation documentaire a mis du temps à s'imposer dans le cadre des formations proposées aux étudiants au sein de l'université même si dès 1968 (Panigel, S.d)¹⁸, il y a eu quelques balbutiements venant des professionnels de la documentation. Son inscription permanente s'est faite progressivement grâce à tous ceux qui ont d'abord pensé la documentation (Briet, Otlet, Meyriat, Dewey, etc...), puis des associations professionnelles, instigatrices de la promotion de la communauté professionnelle des bibliothécaires et de leur visibilité.

¹⁸Voir à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=668 [Consulté en ligne le 20 juillet 2013]

Le concept se développe quel que soit le contexte. Nombreux sont les livres, les travaux d'études, les rapports publics, des articles de revues etc., sur le sujet. Nous citons quelques auteurs ayant apporté un éclairage sur l'évolution de ce concept : Chevillotte, Saby, Dupuigrenet, Desroussilles, (2004) ; Chapron, Delamotte, (2010) ; Le Deuff, (2011). Tous ces travaux sur lesquels notre travail prend appui, nous guident dans notre réflexion et nous invitent à adopter une posture qui s'inscrit dans une vision de la formation plus adaptée aux pratiques des usagers c'est-à-dire aux outils des médias sociaux numériques qu'ils utilisent de façon très informelle. Le développement principal de notre travail s'ancre autour des médias sociaux numériques dans leurs pratiques et leurs usages par les étudiants et les bibliothécaires français dans leurs champs d'activités.

Les médias sociaux numériques sont des espaces sociaux en ligne qui permettent à des individus d'échanger. Les médias sociaux sont décrits par Dupin (2011) comme « l'ensemble des plateformes en ligne créant une interaction sociale entre différents utilisateurs autour de contenus numériques (photos, textes, vidéos) et selon divers degrés d'affinités ».

L'étude de l'IFOP¹⁹ en 2013 montre une popularité toujours croissante des réseaux sociaux par les français.

Notre interrogation se porte sur la posture des professionnels des bibliothèques qui emploient un dynamisme axé sur deux éléments. D'abord, se positionner par rapport à leur public-cible en essayant de s'appropriier, dans leur pratique professionnelle, les outils du Web utilisés par leurs usagers (Guéguen, 2012). D'autre part, l'exploitation de ces outils par le biais de la médiation avec le public expliquée très largement dans l'ouvrage dirigé par Xavier Galaup (2012). La médiation est perçue par les bibliothécaires comme une nouvelle forme de communication avec les usagers. Elle prend une dimension stratégique dans la relation bibliothèques/usagers au point d'être associée au documentaire. La médiation documentaire est développée dans les bibliothèques pour la médiatisation des services documentaires et la valorisation du service de renseignement en ligne. C'est une forme de médiation du savoir qui est une mise en avant de l'information comme processus de construction des connaissances par le truchement de dispositifs socio-techniques et humains. Etymologiquement (Corroy et Gonnet, 2008), le vocable médiation vient du latin *mediatio* et du verbe *mediare* « être au milieu de ». Liquète, Fabre et Gardiès indiquent que le concept de médiation est analysé

¹⁹Voir à l'adresse http://www.ifop.com/media/poll/2436-1-study_file.pdf Observatoire des médias sociaux 2013 [Consulté le 24 février 2014]

depuis 1980 dans les travaux inscrits dans le champ de l'information-documentation et est centrée particulièrement sur les activités des professionnels de la documentation qui s'appuient sur le traitement documentaire²⁰ (Liquète, Fabre et Gardiès, 2010). Ces auteurs mettent en lumière les différentes formes abordées dans des disciplines différentes du terme « médiation ». Citant Durkheim, ils rappellent son modèle « où la médiation est utilisée pour désigner l'ensemble des rites, sacrements et croyances dans la religion. Au niveau de la sociologie, la notion est considérée comme un écran entre le sujet et l'objet et comme lien dans les rapports médias-communication ».

D'autres approches dont celles de médiation culturelle ou sociale sont observées dans les disciplines telles que la psychologie, la sociologie, la linguistique. Dans le champ des sciences de l'information et de la communication, Lamizet (1995) postule que la *médiation* est un champ de recherche d'un grand intérêt où les formes de *médiation* convoquent la production, la diffusion et l'appropriation de l'information au sein de l'espace public. La médiation n'est pas une forme nouvelle de diffusion et de réception dans l'échange. Avant le développement de l'informatisation, la médiation était physique, les individus dialoguaient en face à face, on parlait plutôt de communication orale. L'avènement des technologies a fait évoluer le concept de médiation parce qu'elles (technologies) ont entraîné une information exponentielle, l'augmentation du nombre d'espace d'échange, la diversité du type d'espaces et des publics plus nombreux. Toutes ces situations sont des objets qui gravitent autour de l'information et ne laissent pas indifférents les professionnels de l'information car la *médiation* est un maillon qui les lie d'où l'intérêt d'en faire un champ d'observation et de recherche dans l'accès à l'information.

Dans la même mouvance, le développement du numérique prolonge la réflexion sur la médiation documentaire qui suppose de penser ou (re)penser les moyens à mettre en œuvre pour favoriser la rencontre entre l'utilisateur et l'information dématérialisée.

²⁰ Voir à l'adresse <http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux>[Consulté en ligne le 15 juillet 2012]

3.1 Fondement de la formation documentaire

3.1.1 Inscription législative

Lors d'une rencontre organisée en 1978 par le Groupe de Recherche Pédagogique de la Conférence des Grandes Ecoles, la réflexion se portait sur l'intégration de l'usage de l'information dans les pédagogies. Déjà à l'époque, la question de la didactique documentaire préoccupait le système de l'enseignement supérieur. En 1981, un programme d'intégration de la formation à l'information dans l'Enseignement de Grandes Ecoles françaises se mit en place. Puis, vint la loi Savary sur l'orientation de l'Enseignement Supérieur qui prévoyait un enseignement de la documentation dans le cadre des « langages fondamentaux du 1^{er} cycle ». En 1984, à l'initiative d'Alain Coulon²¹, dans le cadre de la réforme des Enseignements supérieurs, l'Université de Paris 8 a introduit, parmi les « langages fondamentaux » prévus cette loi d'orientation, des enseignements en Information Scientifique et Technique (IST) dont le principal objectif était de faire acquérir aux étudiants des méthodes de travail et d'études indispensables à leur réussite universitaire et professionnelle. Il s'est lancé dans des investigations sur l'échec et l'abandon des étudiants du 1^{er} cycle universitaire en utilisant la méthode d'observation participante. A la suite de ces enquêtes, il conclut que ces enseignements de méthodologie documentaire contribuent à l'affiliation intellectuelle c'est-à-dire au processus qui permet à tout étudiant de s'approprier et de comprendre le fonctionnement de l'enseignement universitaire (les codes, l'organisation du travail intellectuel : le classement des idées, des concepts, des discours, des pratiques universitaires). Cette expérience a contribué au développement progressif de formations dans les universités et à la création de référentiels²² sur lesquels s'appuient les professionnels de la documentation pour organiser leurs formations.

Ce programme que l'on peut considérer comme une réelle innovation a réuni différents acteurs (Présidence de l'université, bibliothèque universitaire, département documentation, URFIST de Paris) dans la prise en compte des difficultés des étudiants en matière

²¹ Professeur en Sciences de l'Education

²² Voir à l'adresse <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/fourmi/Former-les-etudiants.pdf> [Consulté le 15 juin 2014]

d'organisation de travail et des manques constatés sur le plan des compétences informationnelles perçues comme un véritable laboratoire d'expérimentation, ces formations ont fait l'objet d'une évaluation qui a permis d'observer les effets de ces enseignements et a servi de base pour prolonger ces initiatives. S'en suivent d'autres réalisations notamment celles engagées par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche entre 1992 et 1996. Les universités françaises déploient au fur à mesure des formations ce qui permet d'avoir une large visibilité de leur impact dans le milieu universitaire. La promulgation en avril 1997²³ d'une nouvelle réforme des études universitaires vient conforter l'intégration des formations dans le cursus universitaire en insistant sur les méthodologies du travail universitaire (MTU).

- Quelques extraits de cette réforme²⁴ :
- Organisation des enseignements : « développer le travail personnel (individuel et en équipe) et les capacités d'autonomie et de communication... ».
- Concernant le DEUG : « une unité de méthodologie du travail universitaire permettant l'apprentissage des méthodes, pratiques et savoir-faire nécessaires à la réussite d'études à l'université. Elle doit permettre à chaque étudiant de construire son projet de formation et de développer ses capacités d'autonomie dans le travail et la vie universitaire... » .
- Pour les DEUG Sciences et Technologies : « cette unité... est organisée principalement sous forme de travaux dirigés ou de travaux pratiques consacrés en particulier à l'apprentissage du raisonnement scientifique, à l'utilisation d'ouvrages et de documentation scientifiques, à l'initiation à la recherche d'informations en bibliothèques et par les nouvelles technologies... ».
- Concernant les licences et maîtrises : « la licence peut comporter un travail d'étude ; la maîtrise comporte un travail d'étude et de recherche. Ces travaux peuvent prendre des formes diversifiées (projet, étude bibliographie, travail expérimental...) ; ils font l'objet d'un rapport et d'une soutenance ».

Remarquons que l'objectif affiché de l'Etat est d'inscrire dans le programme universitaire la prise en compte des méthodes d'organisation du travail intellectuel. Cet objectif rejoint la vision d'Alain Coulon (2013) qui affirmait que :

« l'enseignement de la méthodologie documentaire permet au sujet de réaliser de façon compétente trois opérations fondamentales dans tout apprentissage intellectuel, qui sont penser, classer et catégoriser... afin de montrer aux étudiants qu'ils sont entrés dans un monde

²³ Arrêté du 9 avril relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, article 430-3

²⁴ Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme*. Paris : Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, 1999

nouveau, celui des idées, qui a ses règles de classement et ses codes d'accès, qui ne sont pas secrets mais peuvent au contraire mis au jour : des règles de travail intellectuel, des règles de classement des discours et des pratiques universitaires, des règles de lecture, d'écriture, des règles linguistiques, des règles de communication »²⁵.

Le but est de placer l'étudiant au centre de son parcours comme acteur de sa réussite et de son projet étudiant. Cependant, il n'est pas opportun d'isoler l'utilisateur dans son processus d'apprentissage, mais « *considérer l'apprentissage comme émergent d'interactions situées* » (De Lavergne et Lieb-Storebjzerg, 2009, p. 399-419).

Aujourd'hui, le développement des technologies ne remet pas en question ce concept basé sur la maîtrise de l'information et précisément ce qu'il appelle « entrer le monde des idées » (Coulon, 2005). Mais d'autres problématiques liées à l'explosion de l'information et à la nébuleuse des outils médiatiques numériques suscitent de grandes interrogations quant à leurs conséquences sur le travail intellectuel et les savoirs fondamentaux.

3.1.2 Bibliothèques universitaires et la fonction documentaire

L'enseignement de la méthodologie documentaire est aussi l'une des missions des bibliothèques universitaires. Les fervents pionniers, *les bibliothécaires*²⁶ et les *documentalistes*²⁷ ont œuvré pour la reconnaissance de leur métier ; les premiers comme techniciens ; les seconds, pour un ancrage plus fort dans le corps des enseignants.²⁸ A leur

²⁵ Voir à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=668 [Consulté en ligne le 20 juillet 2013]

²⁶ Réunis autour du code de déontologie du bibliothécaire, socle identitaire des professionnels http://www.abf.asso.fr/fichiers/file/ABF/textes_reference/code_deontologie_bibliothecaire.pdf [Consulté en ligne le 20 juillet 2013]

²⁷ Missions définies par la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 et la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989

²⁸ Les nombreuses actions menées pour une reconnaissance des missions pédagogiques se sont soldées par la création du capes de documentation en 1989 et l'attente de l'agrégation encore absente des politiques publiques selon Béguin (1996) témoigne d'une volonté institutionnelle de ne pas considérer les apprentissages documentaires et informationnels sous l'angle de la didactique

manière, auprès d'associations professionnelles, en questionnant leur métier par des enquêtes, ils ont peu à peu trouvé une forme de légitimité toujours fragile, car l'ancrage identitaire ne cesse de les préoccuper dans leurs fonctions et missions. Portés par la question du service public, ils ont eu un intérêt particulier, d'abord, pour ce qu'ils pouvaient apporter aux usagers sur le plan de l'aide documentaire centrée sur les objets documentaires et leur utilisation ; ensuite, pour se tourner aujourd'hui vers le public, en interrogeant ses besoins, ses attentes et ses implications dans l'accès à l'information devenue numérique. Le métier des bibliothécaires et des professeurs-documentalistes est centré autant sur la satisfaction que sur la qualité des services proposés par les bibliothèques. Ces missions de service public rappellent le rapprochement de ces professionnels avec les services au public. Il nous paraît donc intéressant de faire une petite parenthèse sur cette notion de « *service public* ».

Jacques Chevallier (2012) définit ainsi la notion de service public :

« *La notion de service public, en France, a servi de base à la construction d'un État, prenant en charge la satisfaction des besoins collectifs et érigé en instrument privilégié d'intégration sociale* »²⁹.

Cette définition fait appel à des éléments qui touchent à la fois d'une part, l'institution bibliothèque comme entité publique, donc dotée de politiques publiques éducatives, culturelles, sur lesquelles s'appuient l'établissement pour s'organiser, se réaliser autour d'une politique documentaire qui tend vers une égalité d'accès à tous aux sources de la connaissance. D'autre part, le cœur de l'activité, *le public* en présence ou en virtuel qui conditionne l'existence de l'espace par la mise en place de services susceptibles de répondre à ses exigences documentaires et informationnelles. Toute cette organisation participe de l'action citoyenne et revêt un caractère économique car répondant souvent aux exigences des pouvoirs publics qui majoritairement abondent les caisses pour financer les différents projets en personnels, en documentation et en équipements logistiques.

Au regard de ces éléments, la bibliothèque apparaît comme un espace public au service du public qu'elle dessert.

Que sont les bibliothécaires dans ce service public ? Des acteurs dont les missions reposent sur deux axes : le « front office » et le « back office ». Complémentaires dans les services aux publics le « front office » désigne le service public c'est-à-dire tout ce qui met le professionnel

²⁹Voir à l'adresse <http://www.cairn.info/bu-services.martinique.univ-ag.fr:5000/le-service-public--9782130595045.htm> [Consulté en ligne le 20 juillet 2013]

en relation avec les usagers (accueil, information, orientation, renseignement etc.) ; tandis que le « back office » renvoie aux activités effectuées en interne (organisation des formations etc.). Cette différence entre « service public » et « services aux publics » délimitent le champ des activités dans sa globalité et le champ des acteurs plus centré sur la relation avec le public et la mise en forme des services à partir de la manière dont les usagers concrets pensent (Poissenot, 2010, p. 27). Les bibliothèques dans leur fonction documentaire représentent tout cet ensemble qui mobilise des compétences en matière de médiation, de communication et de formation pour une meilleure interaction avec l'utilisateur-cible.

3.2 Objet de la recherche

Notre recherche se situe dans la lignée des travaux d'Anne Cordier (2011) et de Karine Aillierie (2011) sur les pratiques de recherches informelles de collégiens et lycéens. A travers leurs recherches, elles ont observé le comportement des élèves par rapport, d'une part, aux pratiques informelles relevant de la sphère privée qui créent un sentiment de sécurité et de confiance à l'égard des outils de recherche car s'appuient sur l'expertise des uns et des autres dans l'usage des outils de l'Internet et dans le même temps, font apparaître les attitudes individuelles très diverses de ces élèves face à l'Internet.

D'autre part, dans la sphère scolaire relevant des pratiques formelles, Anne Cordier remarque que *«le climat d'appréhension de l'outil numérique est tout autre : le poids des prescriptions d'usages et de pratiques est très fort, contraignant les démarches informationnelles qui, dès lors, ont peu de possibilité de s'exprimer pleinement»* (op. cit., p. 62-69)³⁰.

Les attitudes différentes observées mettent en exergue l'intérêt qu'il faut apporter aux conditions dans lesquelles s'inscrivent les différentes pratiques informationnelles. Prendre en compte les connaissances des outils de l'Internet (sphère informelle) par les usagers afin d'interagir sur les manques, les lacunes. Il s'agit de ne pas opposer contexte privé et contexte académique mais trouver un équilibre pour éviter de détourner les usagers du cadre formel d'accès à l'information numérique.

³⁰ Voir à l'adresse www.cairn.info/zen.php?ID-ARTICLE=DOCSI_481_0062

Ces deux travaux apportent en amont des pistes sur les pratiques des jeunes (élèves et étudiants) dans leur relation aux outils numériques, les usages qu'ils en font dans leur quotidien. La posture des professionnels dans le cadre des formations perçue comme très cadrée est aussi visitée par ces chercheuses notamment Cordier (*op. cit.*) qui l'exprime de cette manière :

« *les formations à Internet sont fortement marquées par une orientation méthodologique de la part des professionnels de l'Information-documentation, qui se soucient davantage de la « manière de faire» procédurale que de la compréhension conceptuelle de l'activité de recherche d'information sur Internet.*».

C'est un apport considérable pour notre recherche qui pose la problématique de la formation aux outils des médias sociaux. En effet, ces mêmes usagers sont les futurs étudiants de l'enseignement supérieur, et comprendre leurs pratiques, leurs représentations du numérique apporte une orientation écologique non négligeable pour notre travail.

Plusieurs axes vont être interrogés dans cette étude.

Le *premier* se rapportant à ce qu'Aillierie (*op. cit.*) appelle une culture de l'outil. Nous l'avons déjà précisé précédemment, les usagers notamment les jeunes connaissent les outils car les utilisent régulièrement, mais n'ont pas une approche technique et didactique dans la pratique de ces médias.

Le *deuxième* axe s'apparente à la compréhension des informations diffusées par ces sites.

Enfin, le *dernier* axe qui convoque l'outil comme objet d'apprentissage. Tout dispositif prend racine à partir d'une conception élaborée de l'outil et dans le cas de la formation documentaire une organisation du matériel documentaire centrée sur des connaissances et compétences. L'emboîtement de tout ce puzzle s'appuie sur la communication et nous nous permettons de citer *les lieux de communication* de Lamizet (1995) qui décrit bien notre objet de recherche et les concepts qui l'accompagne car la formation documentaire et la BU ne sont pas seulement des lieux de savoirs, mais aussi de communication entre les individus, au travers de l'information et la documentation.

Dans une approche conceptuelle de la formation documentaire, nous présentons l'Information-documentation.

Jean-Paul Metzger (2006) rappelle que l'Information-documentation est à la fois une activité et un objet d'étude et d'analyse :

« elle est d'abord une activité de service, qui est fondée sur des compétences et des savoirs, qui fait appel à un matériel et qui s'appuie sur une technologie. Elle est aussi un objet d'enseignement et de recherche, qui englobe les processus d'accès à la documentation et à l'information, et les mécanismes de leur traitement et les techniques documentaires, les matériels et les techniques documentaires, les pratiques professionnelles et leurs lieux d'exercice ».

Toutes les notions définies ci-après confèrent à l'Information-documentation son statut dans son organisation intellectuelle et technique. Le numérique n'amoindrit pas les fonctions de ces différentes notions qui évoluent ou s'adaptent aux conditions d'organisation et de diffusion de l'information.

B- APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA FORMATION DOCUMENTAIRE

La formation documentaire prend tout sens au côté de l'environnement documentaire dans un lieu (bibliothèque) qui conditionne son déroulement. L'organisation d'une bibliothèque s'est établie à partir de réflexions sur la manière dont la documentation doit être rassemblée, constituée, présentée et stockée pour la rendre accessible et utilisable par les usagers. Tous ces arts de faire, mobilisés par les bibliothécaires au fil du temps et amplifiés par ce que Jean Meyriat appelle « *l'explosion documentaire* » (Meyriat, 2001, p. 49) ont conduit à s'interroger sur les méthodes d'extraction des informations dans *le stock documentaire* (Meyriat, 2001, p. 51-57) à disposition. La formation se présente comme le meilleur moyen pour répondre à cette situation de recherche documentaire par l'analyse et l'évaluation de l'information. C'est donc autour de la bibliothéconomie que s'organisent les politiques documentaires et de formation des bibliothèques.

1. LES NOTIONS DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION

Dans le chapitre sur les différents penseurs ayant contribué à la conceptualisation du concept documentation, nous avons présenté les différentes approches de ce terme. Nous retenons qu'elle s'appuie (l'information-documentation) sur un certain nombre de notions pour son organisation intellectuelle et technique. Nous présentons ici un inventaire de ces différentes notions car leurs relations traduisent l'organisation documentaire et l'implication des acteurs.

1.1 La recherche documentaire

1.1.1 La bibliothéconomie

L'une des branches de l'info-doc est la bibliothéconomie qui a connu sa grande époque théorique entre la fin du XIXe siècle et les années 30, avec notamment, et de manières à la fois très différentes et très proches, Melvil Dewey, Eugène Morel ou S. R. Ranganathan (Calenge, 1998, p. 8-20)³¹.

Richter dans le « Précis de bibliothéconomie » (Richter, 1992) définit la bibliothéconomie comme l'art d'organiser la bibliothèque. Le Coadic (2004) est en accord avec cette définition. Il précise que la bibliothéconomie apporte des réponses aux problèmes posés par les collections (constitution, accroissement, classement, catalogage, conservation), les usagers (accès aux livres, prêt) et par la bibliothèque elle-même en tant que service organisé (règlement, personnel, comptabilité, aménagement). Le dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication (Lamizet et Silem, 1997) la décrit comme « l'ensemble des processus, règles, moyens financiers à mettre en œuvre pour offrir les meilleurs produits et/ou services, au moindre coût, en tenant compte des besoins des consommateurs (clients ou usagers du service de la bibliothèque) ». Enfin Line (1998, p. 44-48)³² inscrit la bibliothéconomie dans un champ plus large de la science de l'information dépassant le seul fait de la pratique professionnelle. Il l'adjoint au domaine de la connaissance en la définissant comme « un ensemble composite de connaissances, de compétences et de

³¹ Voir à l'adresse <http://bbf.enssib.fr/> [Consulté le 15 juin 2012]

³² Voir à l'adresse http://bbf.enssib.fr [Consulté le 15 juin 2012]

pratiques qui sont pour la plupart tout aussi utiles dans d'autres domaines professionnels ». La bibliothéconomie n'est pas une discipline donc ne peut se suffire à elle-même pour évoluer dans sa pratique. «Elle a donc besoin des sciences de l'information, des sciences humaines ou sociales, sans pouvoir s'identifier à elles» (Calenge, 1998, *op. cit.*) pour s'interroger scientifiquement.

La bibliothéconomie dans son cadre structurel est un ensemble de techniques qui s'organise dans le champ de la gestion documentaire. Ce sont les collections imprimées ou en ligne, organisées de manière à rendre facile l'accessibilité de l'information recherchée par les usagers. Cette organisation appelée la *gestion documentaire* regroupe un certain nombre de techniques que sont *les normes*, *les classifications* et *les langages documentaires*.

1.1.1.1 Les normes

Elles ont d'une manière générale la fonction de permettre l'inter-fonctionnement de dispositifs techniques afin d'ouvrir un marché (Perriault et Vaguer, 2010).

Ces normes documentaires sont encadrées par des agences de normalisation.

Le système français de normalisation est régi par le décret n°2009-697 du 16 juin 2009 faisant suite à un certain nombre de mesures législatives³³. La normalisation a pour objectif de fournir des documents de référence élaborés par consensus de l'ensemble des acteurs pour répondre aux problématiques liées aux systèmes d'information et à l'identification des objets. La norme permet à la fois de s'entendre sur un langage commun, d'harmoniser les pratiques et de faciliter la compatibilité technique des matériels et l'interopérabilité de systèmes d'information (Gueguen et Le Galeze, 2011, p. 4³⁴). De ce fait, la normalisation s'internationalise avec la mondialisation de l'information et le partage des données. Plusieurs acteurs travaillent à la coopération documentaire de la normalisation.

Nous pouvons citer :

³³ Succède aux mesures législatives suivantes : loi n°41-1987 du 24 mai 1941 relative à la normalisation ; décret du 5 mars 1943 portant reconnaissance d'utilité publique de l'Association française de normalisation ; décret n°84-74 du 26 janvier 1984 fixant le statut de la normalisation, décret n°93-1235 du 15 novembre 1993, loi n° 94-665 du 4 août 1994 modifiée relative à l'emploi de la langue française. www.legifrance.gouv.fr [consulté le 02 avril 2012]

³⁴Voir à l'adresse www.abes.fr/Arabesques/Arabesques-n-62 [Consulté le 2 avril 2012]

- L'AFNOR³⁵ placée sous la tutelle du Ministère de l'Industrie naît en 1926 et a pour vocation la coordination des activités de normalisation au niveau national. Elle s'attache à réunir les acteurs économiques du secteur privé et public autour de la promotion, du développement et la diffusion de la normalisation. Son action dans l'élaboration des normes s'intéresse au secteur de l'information et de la documentation.
- L'ISO³⁶ créé en 1947 est le plus grand organisme international de normalisation. L'objet de l'ISO est de favoriser le développement de la normalisation et des activités connexes dans le monde, en vue de faciliter entre les nations les échanges de marchandises et les prestations de services (Cacaly, *et al.*, 2008). Citons en exemple le Dublin Core, norme ISO depuis février 2003 et qui a été conçu pour décrire toute ressource numérique (Perriault et Vaguer, *op. cit.*, p. 33).

1.1.1.2 La classification et l'indexation

Elles participent de l'organisation des collections d'une bibliothèque qui s'opère par des outils techniques qui contribuent au traitement intellectuel et physique des documents. Ce traitement sert à mettre en valeur (physiquement ou en ligne), à identifier et localiser les collections d'une bibliothèque.

Les classifications

La classification évolue avec son époque et fait état des connaissances de la société. C'est « un langage documentaire permettant l'organisation d'un ou plusieurs domaines de la connaissance en un système ordonné de classes et de sous-classes » (Boulogne, 2004). Les classifications systématiques créées dès la fin du XIX^{ème} siècle sont utilisées dans les bibliothèques. Elles sont de plusieurs natures et concourent à l'organisation des collections dans les bibliothèques.

³⁵ AFNOR = association française de normalisation

³⁶ ISO = organisation internationale de documentation

- La classification Dewey

Du nom de son inventeur le bibliothécaire Melvil Dewey, cette classification conçue au XIX^{ème} siècle décrit l'ensemble des connaissances en les organisant en dix classes et une possibilité de 10 subdivisions permettant une hiérarchisation pour la description du contenu ou plus précisément, le sujet du document. Cette classification est remaniée du fait de l'évolution des savoirs tout en gardant une organisation proche de celle d'origine car de nombreux sujets spécifiques ne trouvent pas véritablement leur place dans la version originale. Une adaptation est faite au fur et à mesure de l'apparition de nouvelles thématiques.

- La classification décimale universelle (CDU)

Issue de la Dewey sous l'impulsion de Paul Otlet et Henri de La Fontaine au début du XX^{ème} siècle. C'est une variante de la Dewey utilisée dans les BU et adaptée aux documents scientifiques. Sa particularité axée sur la précision conduit à des indices et cotes trop longs. Elle est progressivement remplacée par la Dewey préférée dans les bibliothèques universitaires pour faciliter la recherche aux usagers.

D'autres classifications sont utilisées dans des bibliothèques spécialisées mais il apparaît que la Dewey correspond le mieux à l'organisation intellectuelle et physique des collections des bibliothèques et singulièrement celles de l'enseignement supérieur.

Des classifications découlent le classement des collections et leurs organisations physiques qui conditionnent l'accès des documents et l'autonomie des usagers.

1.1.1.3 Les langages documentaires

Ils peuvent être définis comme l'organisation des savoirs encyclopédiques pour une meilleure optimisation de la recherche d'information. Bruno Menon (2007, p. 18-28) associe la genèse des langages documentaires aux évolutions techno-culturelles qui ont conduit à repenser la question de l'organisation des connaissances et de l'accès à l'information. Jacques Maniez (*op. cit.*, 2002, p. 35) propose que la raison d'être spécifique des langages documentaires est à chercher non dans l'imprécision du langage ordinaire, mais dans les exigences propres à la recherche d'information à partir de documents.

Sa principale fonction relève des termes choisis et des systèmes de relations qui peuvent exister entre ces thèmes. Ces données sont déterminées par *les outils utilisés par les professionnels qui leur permettent de décrire de manière précise et concise le sujet traité*

dans le document (Alix, 2010). C'est l'indexation qui permet de définir les clés d'accès aux différents critères de recherche (auteur, titre, sujets, éditeurs, collection, etc.). L'indexation est une analyse du contenu des documents pour en extraire les termes qui vont les décrire.

De l'indexation découlent deux contextes :

RAMEAU (Répertoire d'autorité-matière encyclopédique et alphabétique unifié) : un dispositif socio-technique

Le dispositif socio-technique opère une interrelation de la technique et du social. Le rôle que jouent les acteurs humains dans l'évolution du dispositif est déterminé d'une part par l'objectif visé par l'activité technique et d'autre part, par les relations entre les différents acteurs de la chaîne socio-technique qui « transcendent les solidarités traditionnelles fondées sur la proximité physique, géographique, ou la communauté de destin. Nicolas Dodier (1995) suggère de décrire cette relation qui se crée autour de l'objet technique comme :

« la solidarité technique cette forme de liens entre les êtres créée par le fonctionnement des ensembles techniques ».

Guillaume Latzko-Toth (2010)³⁷ propose que penser l'activité technique comme une activité sociale et comme vecteur de reliance entre les individus c'est de la considérer comme une *pratique socialement partagée*, dans une perspective interactionniste. En quelque sorte une communauté de pratiques.

RAMEAU peut donc être considéré comme un langage documentaire mais également comme une communauté d'utilisateurs s'identifiant à une même pratique professionnelle autour d'un système de documentation. L'objectif de cette collaboration est d'établir un langage d'indexation capable de décrire le contenu d'un document (Papy, 2009). Ce langage documentaire est utilisé en France par les bibliothèques universitaires, les bibliothèques de lecture publique ou de recherche. La Bibliothèque nationale et le Ministère de l'éducation nationale sont associés depuis 1987 pour la gestion et la diffusion communes du répertoire.

³⁷Voir à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/39/64/PDF/These-Latzko-Toth.pdf>[Consulté le 15 avril 2014]

A travers le Central national RAMEAU responsable de la gestion intellectuelle du langage d'indexation, de nombreuses activités sont conduites³⁸ :

- Le traitement des demandes d'enrichissement et de mise à jour émanant des utilisateurs pour une meilleure cohérence et un bon développement des autorités
- L'élaboration et la diffusion des règles d'indexation dans le cadre de la constitution de produits au bénéfice des professionnels (ex. : guide RAMEAU)
- Le maintien de l'exigence documentaire par des réflexions sur le langage RAMEAU au plan national.

Ce réseau s'enrichit par l'implication de partenaires tels que la BNF (Bibliothèque nationale de France), l'ABES (Agence bibliographique de l'Enseignement supérieur) et les bibliothèques de lecture publique qui animent la vie de ce réseau et contribuent à le maintenir dynamique et évolutif.

L'évolution de l'indexation se situe autour du :

Web sémantique : Un dispositif sémio-technique

Le Web sémantique ou Web 3.0 naît de l'évolution du Web et se situe au sein des quatre générations du Web connus à ce jour (Bachimont, 2011, p. 24). C'est une extension du Web. L'objectif du Web sémantique est de réconcilier les normes des bibliothèques avec celle du Web, afin d'intégrer les données des catalogues dans un espace global d'information (Bermès, 2013).

Le Web sémantique fait référence à un ensemble de technologies promues par le consortium W3C, permettant de représenter, d'échanger et d'exploiter des informations structurées sur l'Internet (Isaac, *et al.*, 2009, p. 13)³⁹. L'avantage du Web sémantique c'est de pallier aux déficiences du Web – information publiée sur le Web difficilement interprétables par des machines du fait de leur incompatibilité avec certaines normes⁴⁰ et formats⁴¹ dans le cas des bibliothèques – en lui ajoutant une information typée, structurée, normée qui tient compte de la nature des données en apportant une valeur ajoutée au processus d'interopérabilité. Par

³⁸Bnf-RAMEAU : réseau national : rameau.bnf.fr/informations/convention.htm [Consulté le 2 avril 2012]

³⁹ Voir à l'adresse www.abes.fr [Consulté le 2 avril 2012]

⁴⁰ Exemple : AFNOR

⁴¹ Exemple : MARC

ailleurs, cette indexation sur le Web directement intégrée dans le document vient enrichir l'original avec une information complémentaire grâce à un format de données, ce qui rend plus fluide la circulation entre les différents gisements d'information (Cotte, 2011, p. 58-59). Les technologies du Web sémantique visent à enrichir les contenus informationnels et à contribuer à la constitution de réservoirs de données plus importantes pour l'utilisateur. Le développement des ontologies rend plus performant le Web des données. En effet, dans la construction des modèles de données, les choix des ontologies déterminent les classes et les propriétés que souhaite l'utilisateur (professionnel). Une ontologie définit un vocabulaire commun pour un groupe qui souhaite partager l'information dans un domaine⁴². De manière plus explicite Bermès (*op. cit.*, 2013, p. 90) propose que la visée d'une ontologie c'est de préciser le cadre logique et sémantique d'un domaine de connaissances, en utilisant les contraintes appliquées aux classes (concepts) et propriétés (rôles ou attributs).

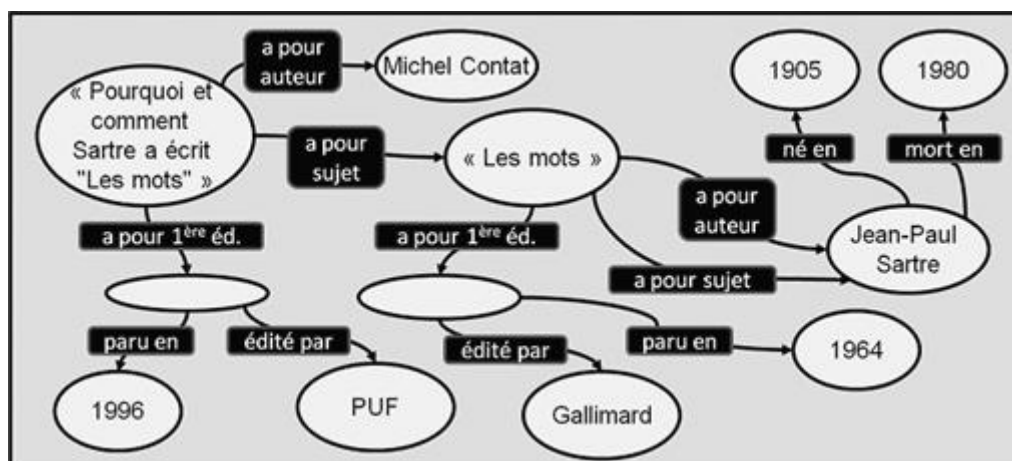


Figure 2 Un modèle d'ontologie

L'organisation d'une ontologie dépend du choix du modèle et s'appuie sur une hiérarchie des données et de leurs relations (classes et sous classes, de propriétés, domaines et co-domaine, liens entre les ontologies).

L'évolution des bases documentaires des bibliothèques françaises en matière d'interopérabilité a commencé avec la conception du format MARC⁴³ pour informatiser les données des catalogues sur fiches et favoriser l'échange de données entre les établissements.

⁴² Voir à l'adresse www.bnf.fr/documents/no-DevOnto.pdf

⁴³ MARC = Machine Readable Cataloguing format

Cette évolution conduit à d'autres règles de catalogage vers RDA⁴⁴ (nouvelles règles de catalogage élaborées dans la communauté anglo-saxonne) créé pour permettre une plus grande compatibilité avec les standards du Web. Bermès précise la création d'une première réalisation pour formaliser l'expression des RDA sous la forme d'une ontologie en RDF (<http://rdvocab.info/>).

La majorité des catalogues des bibliothèques font partie du Web profond et ne sont consultables que par les usagers qui les connaissent. La convergence vers le Web de données permet de créer un espace global d'information accessible par une interopérabilité basée sur des liens et permettant de naviguer d'une ressource à l'autre.

Toutes ces nouvelles applications ne cessent d'évoluer pour rendre plus performant et plus rapidement l'accès aux données. Le SUDOC⁴⁵ a été créé dans un souci d'exigence d'une harmonisation des pratiques documentaires basée sur l'utilisation d'outils évolutifs (RAMEAU, DEWEY, logiciels, Web de données) de coopération entre bibliothèques pour une gestion documentaire commune. Les bibliothèques ont aussi un rôle à jouer dans le développement de ces outils, *pour conserver une place centrale dans le réseau de transmission des savoirs* (Elmar, 2012, p. 71-77)⁴⁶.

Cette normalisation et ces différents langages sont essentiels dans la conception des différents outils de recherche pour rendre l'information plus fluide lors de la recherche.

1.1.2 Les outils de recherche

La formation documentaire prend en compte ces outils qui sont des espaces de recherches pour l'utilisateur. Ces outils sont le produit des professionnels de la documentation et de l'information qui les améliorent au fur à mesure de l'évolution des techniques pour les rendre interopérables entre eux. Ils se composent comme suit :

⁴⁴ RDA = Resource Description and Access

⁴⁵ SUDOC = Système universitaire de documentation

⁴⁶ Voir à l'adresse www.bbf.enssib.fr [Consulté le 9 avril 2012]

a. Les moteurs de recherche

Un moteur de recherche est une application qui collecte automatiquement les publications en ligne, les indexe à partir des mots clés contenus dans les documents et via une interface met en œuvre des algorithmes d'appariement et de classement des résultats en fonction des requêtes des internautes (Simonnot, 2012).

Point d'accès des collections en ligne, les moteurs de recherche sont dotés de robots qui sont en fait des logiciels qui ont pour rôle de collecter les documents sur toute la toile, de les mémoriser dans une base de données. Ce sont des réponses à l'accroissement des publications en ligne pour la recherche d'informations et la gestion des outils documentaires (index, listes d'autorités). *L'interrogation du Web au moyen des moteurs de recherche a complètement changé et démocratisé* (Jacquesson et Rivier, 2005) la recherche documentaire. Les utilisateurs ont de plus en plus recours à Internet pour leurs recherches car la variété des moteurs de recherches permet un accès plus aisé à l'information. Brigitte Simonnot et Gabriel Gallezot (2009) citent une étude menée sur « l'usage de Google chez la population étudiante » et relèvent que « les étudiants utilisent les moteurs comme principaux points d'entrée pour leurs recherches d'information ». Les moteurs de recherches documentaires représentent donc pour les bibliothèques d'une part, un réel défi de mise en valeur de leurs collections, et d'autre part, une adaptation du métier des professionnels à tous ces changements occasionnés par le développement des technologies de l'information.

b. Les catalogues des bibliothèques

Les bibliothèques sont équipées d'un système intégré de gestion des bibliothèques pour leur base bibliographique. Le catalogue consultable au moyen d'un logiciel doté de fonctions de recherche permet de trouver, d'identifier, de sélectionner et de localiser les documents conservés par une bibliothèque. Aujourd'hui, ces fonctions sont de moins en moins adaptées aux attentes des usagers qui naviguent sur le Web en utilisant les moteurs de recherche, les pages d'accueil de leurs fournisseurs d'accès, les sites des médias sociaux (Facebook, Wikipédia, Twitter, etc.). Les catalogues des bibliothèques sont amenés à être plus visibles, plus faciles à utiliser et surtout plus en accord avec les usages des utilisateurs. Les technologies offertes par le Web sémantique vont justement contribuer à cette évolution (Bermès, 2013).

La part des professionnels des bibliothèques est de plus en plus importante dans ce nouveau paysage documentaire numérique auquel ils sont associés en qualité de formateur et de médiateur, pour un meilleur positionnement de la bibliothèque sur le parcours des usagers sans qu'ils aient besoin de passer par son portail.

Après avoir présenté les outils de la recherche documentaire que nous pensons pertinents dans l'acte formatif, à noter qu'ils évoluent en même temps que les technologies, nous présentons les compétences cognitives qui inscrivent le formé dans une relation liant le besoin d'information à l'acquisition de connaissances.

1.2 Education et formation : aspects cognitifs

Penser la formation suppose qu'il y a un public et des objectifs éducatifs. Elle est un espace de construction mais aussi de déconstruction de l'individu en fonction du besoin recherché. L'utilisateur est le principal acteur dans le processus de formation. Le mot usager désigne, au début du XIV^e siècle, la personne qui connaît bien les usages, les us et coutumes (Senie-Demeurisse et Fabre, 2012). C'est à partir de 1926, que le vocable usager est employé pour définir une personne qui utilise un service public (Rey, 1995). Mais la notion d'utilisateur marque aussi la relation entre un individu et un service et comporte un élément implicite d'utilisation (Perriault, 2008).

Dans le cadre de la formation, l'utilisateur est à la recherche de nouveaux savoirs. Ainsi, l'utilisateur est désigné par Le Coadic comme « la personne qui fait en sorte d'obtenir de la matière information la satisfaction d'un besoin d'information » (Le Coadic, 2004). Il est indissociable de la notion d'usage. On ne peut dissocier l'utilisateur de l'usage qu'il fait de l'information. L'utilisateur à l'université est multiple car dans son utilisation de la bibliothèque, il n'en profite pas de la même façon. Florence Roche relève dans une étude sur la cartographie des lecteurs deux types d'utilisateurs. « *Le public potentiel* classiquement défini comme l'ensemble des étudiants et enseignants de l'université de rattachement, et le *public cible* plus difficile à définir car c'est le public auquel les services de la bibliothèque s'adressent prioritairement » (Roche, 2011, p. 103-111).

Par conséquent, l'organisation des formations doit interroger les différents aspects concernant la diversité des publics pour mieux répondre à ses attentes.

La formation prescrite dans un cadre institutionnel provoque chez l'apprenant certaines dispositions pouvant l'aider à construire un environnement propice à son développement cognitif. Le graphique qui suit montre les différentes étapes du construit de l'utilisateur dans sa démarche d'information.

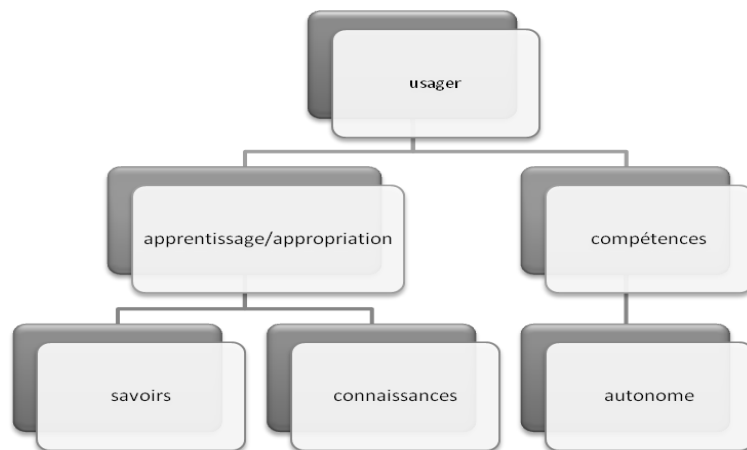


Figure 3 Construction d'une démarche d'information

L'individu dans sa quête d'information met en place une stratégie pour organiser sa recherche. L'objectif est d'acquérir les compétences pour s'approprier l'information. Nous choisissons de ne pas dissocier « apprentissage-appropriation » mais de les mettre au même niveau dans le processus de formation car nous considérons que l'imbrication de ce diptyque renforce cette compétence dans notre approche de la formation ce qui est en accord avec la vision de Villepontoux (1989). Le mot apprentissage apparaît au XIVe siècle et est défini comme l'action d'apprendre un métier. Ce vocable est aussi déterminé par l'idée d'acquérir des connaissances par la formation⁴⁷.

Selon Villepontoux (*Ibid.*) l'apprentissage c'est le processus d'appropriation du savoir dans sa dynamique, sa marche en avant, sa phase d'expansion. Une action structurante de la mémoire qui participe donc au processus d'apprentissage. L'apprentissage présenté comme un processus suppose différentes phases à travers lesquelles l'apprenant doit passer pour construire sa démarche. Villepontoux (*Ibid.*) propose quatre facteurs qui interagissent dans tout apprentissage :

- La stratégie d'apprentissage de l'apprenant ;
- L'apprenant lui-même, en tant qu'individualité unique ;
- Le formateur en tant qu'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir ;

⁴⁷ Voir à l'adresse <<http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>> [Consulté le 30 juin 2012]

- Le contexte, l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage : « la situation d'apprentissage ».

Dans ces propositions, nous observons que l'apprenant est grande partie acteur de sa construction. Cette même construction est le résultat des représentations que lui-même se fait des objets (information, savoirs, connaissances) à construire. Chabanne (2005) rapporte un modèle de cette structuration de l'apprentissage présentée par Jean-Pierre Astolfi.

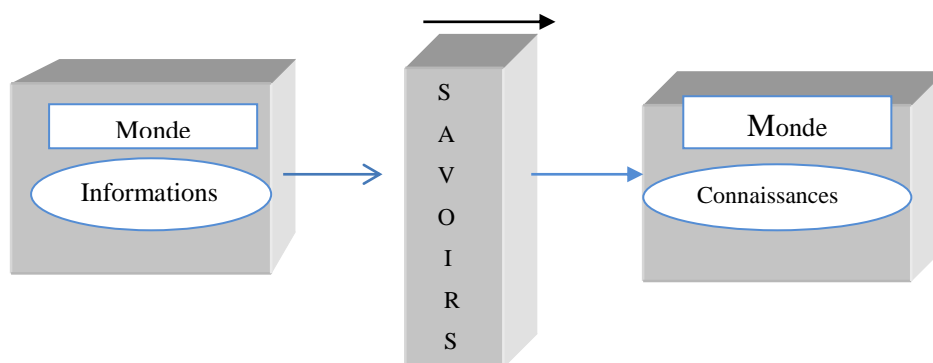


Figure 4 : informations, connaissances et savoirs d'après un tableau présenté par Jean-Pierre Astolfi (1992, p.71).

Selon ce triangle de Pierre Astolfi, l'apprentissage est influencé d'une part par le monde extérieur par l'emmagasinement d'informations et d'autre part, par le monde intérieur du fait de l'appropriation des connaissances. Toute cette procédure mène à la construction des savoirs, résultats de la transformation des informations en connaissances. Même si cette construction est pour partie individuelle comme le souligne Villepontoux⁴⁸, la part du formateur n'est pas anodine car il sert d'intermédiaire⁴⁹ entre le savoir à acquérir et l'apprenant.

Trois postures épistémologiques correspondent au concept d'apprentissage.

La première, la théorie béhavioriste, fondée sur l'objectivité des phénomènes observables, tel que le comportement de l'apprenant en situation d'apprentissage.

⁴⁸ Le procédé est volontaire et l'objectif, se faisant, est de rappeler au lecteur qu'un sujet qui apprend, dans quelque lieu que ce soit, à l'école maternelle, élémentaire, au collège, au lycée... ailleurs, qu'il soit seul ou en groupe est unique. Unique par ses procédures d'accession aux savoirs parce que sa connaissance et son expérience du monde son originales, personnelles.

⁴⁹ Villepontoux nomme le formateur comme « Intermédiaire immédiat dans les situations de classe, intermédiaire différé, dans les situations d'apprentissage autonome ».

La seconde, la théorie constructiviste, théorie développée par Piaget et Vygotski dans la construction du savoir « selon laquelle le sujet apprend en construisant lui-même son savoir par interaction avec son environnement ».

Le constructivisme, théorie de l'apprentissage s'interroge sur la construction des savoirs qui selon Piaget s'élabore par étape progressive pour la structuration du développement des connaissances. Les constructivistes s'intéressent à l'interaction entre un sujet et son environnement et *se penchent sur les relations entre les structures cognitives et les capacités d'apprentissage* (Weil-Barais, 2004).

La troisième, la théorie cognitiviste impliquant l'apprenant dans le traitement actif du savoir qu'il reçoit de l'enseignant/formateur.

Les cognitivistes étudient les processus mentaux et non les comportements observables. Selon Weil-Barais (*Ibid.*) le cognitivisme interroge le rôle de la mémoire, du raisonnement, de l'attention, ainsi que le processus de contrôle et de planification. Si nous nous appuyons sur cette théorie, nous pouvons avancer que les stratégies mises en place dans la démarche de recherches d'informations font partie du processus d'apprentissage.

Dans la démarche d'information, le constructivisme répond plus fortement à la situation d'apprentissage du formé car l'objectif de la formation documentaire est de permettre à l'utilisateur de poser des balises pour bâtir son autonomie intellectuelle et culturelle.

Pour terminer, on ne peut pas faire l'économie de la notion d'appropriation qui est pour partie associée à celle de l'apprentissage. Le terme appropriation est présenté comme ayant une double signification. En effet, si nous nous appuyons sur l'approche faite par Michel J.L. cité par Ihadjadene et Chaudiron (2008), *l'appropriation* serait « technique donc réductrice » ce que l'on pourrait qualifier d'*action d'appropriation*⁵⁰, d'adaptation mais aussi « technologique et formelle donc contiendrait des germes de libération » que l'on peut renvoyer à *l'action de s'approprier*, de s'attribuer quelque chose.

Dans le cadre de la formation, nous postulons que l'appropriation dans le processus de formation est du fait de l'apprenant qui accepte ou pas le protocole de formation. Il « *acceptera ou adoptera l'outil s'il perçoit l'avantage d'utilisation ou l'adéquation par*

⁵⁰Définie comme résultat de « cette action » par le dictionnaire de l'Académie en ligne <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> [Consulté le 20 juin 2012]

rapport à ses besoins, l'accessibilité (charge cognitive, accessibilité technique, stabilité), la facilité de prise en main et la flexibilité» (Deschryver, 2008). La seconde définition qui renvoie à *l'action de s'approprier* qui s'accorde plus au modèle développé dans le cadre des diverses formations à la culture de l'information proposées dans les bibliothèques universitaires. Les formés peuvent s'approprier « le fonctionnement de l'information et de la communication à leur manière, dans des contextes variés et en construisant des représentations et des compétences singulières liées à leurs expériences propres » (Chapron, et Delamotte, 2010, p. 289).

Tous ces acquis sont des savoirs construits ou en construction pour le développement de l'esprit critique et d'analyse. Ces savoirs doivent permettre à l'apprenant de mieux appréhender son environnement d'apprentissage.

« Le mot « savoir » vient du latin *sapere* qui veut dire avoir de la saveur. Astolfi (*op. cit.*, 1992) postule que « l'on peut donc dire sans excès, qu'un savoir, c'est ce qui est susceptible de donner un goût au réel qui nous entoure et qu'il est placé sous le primat de l'objectivation. Il précise qu'un savoir est toujours le fruit d'un processus de construction intellectuelle et que, pour y parvenir, l'individu doit élaborer un cadre théorique, un modèle, une formalisation ». Nous nous appuyons sur les *caractéristiques* qu'il reconnaît au savoir pour essayer d'inscrire notre vision de l'apprenant en situation de formation.

La première présente le savoir comme une construction du sujet à travers l'élaboration et l'usage d'une formulation théorique. Cette posture se rapproche des modèles didactiques utilisés pour faire apprendre et comprendre dans une démarche pédagogique.

La deuxième postule que le savoir est construit par le sujet. Le sujet est perçu comme acteur dans la définition de son besoin. On peut donc associer cette posture au *besoin d'information* dont nous avons déjà fait état et qui place l'utilisateur dans la « *représentation qu'il se fait de l'organisation de l'information qui va lui permettre d'inscrire sa recherche d'information* » (*Ibid.*, p. 25). Cette posture constructiviste est plus en phase avec l'objectif de la formation documentaire qui peut être considérée comme un dispositif cherchant à créer les conditions favorables à la construction de méthodes de travail par le sujet dans sa démarche d'information et de formation intellectuelle ou culturelle. Nous rappelons que dans

l'environnement de la documentation, les savoirs sont vus comme encyclopédiques à l'image des normes de classifications (CDD et CDU) qui structurent les domaines disciplinaires.

En somme, les savoirs sont évolutifs et s'enrichissent des expériences de chaque individu et du contexte dans lequel ils sont interprétés.

Les savoirs évoqués ci-dessus représentent la somme des connaissances qui vont aider l'individu dans un processus d'information de constituer son « kit » de données et de compétences pour une meilleure interprétation des résultats récoltés.

Dans le dictionnaire de l'information nous relevons que la connaissance a deux origines, l'expérience et l'information (Cacaly, 2008). Il rejoint quelque peu la définition que donne Astolfi (2007) c'est-à-dire « que la connaissance est le résultat intériorisé de l'expérience individuelle de chacun. Dès sa naissance, chaque individu construit ainsi son propre système explicatif du monde comme de lui-même. Pour ce faire, il prélève bien de l'information dans son milieu environnant, mais chacun la recombine de façon spécifique, irréductible, idiosyncrasique. Cette connaissance reste informulée et informulable en tant que telle ; elle tisse des liens étroits avec l'affectif, le social, les valeurs, le désir ». Information et connaissance sont donc liées dans l'activité de l'esprit, l'acquisition et la transmission des savoirs. Ainsi, Senie-Demeurisse et Couzinet (2012) citant Meyriat rapportent que l'information est « *une connaissance transmise et acquise, constitutive de savoir.*

Dans une démarche d'information l'acquisition de connaissances implique certaines compétences. Ces compétences convoquent des savoirs et savoir-faire pour une utilisation optimale de l'information et de l'outil technique.

Apparut au XVe siècle et emprunté du bas latin *competentia* le mot « compétence » pour Chabanne serait des savoir-faire (Chabanne, 2005). Le dictionnaire de l'éducation le traduit comme « un processus orienté vers la réalisation concrète, ayant parfois une teneur professionnelle, l'exécution d'une tâche ou encore l'aptitude à utiliser des outils. La compétence se définit parfois comme un ensemble de savoir-faire maîtrisés en vue d'accomplir une activité de manière pertinente, efficiente et performante » (2009). Les compétences peuvent être individuelles ou collectives. Elles s'appuient sur des connaissances, savoir-faire, expériences, comportements et qualités personnelles (Cacaly *et.al.* 2008). Pour E. Annoot (2012) qui cite Bernaerdt et al. les compétences sont :

« *un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir, qui permettent, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.*».

Nous observons que le vocable « compétences » est fréquemment utilisé en situation professionnelle ainsi que dans de nombreux travaux liés au contexte de la formation à l'information. En effet, la pratique des technologies hors et en situation scolaire fait de plus en plus appel à certaines compétences pour l'utilisation des outils et l'accès à l'information.

Or, Perriault fait remarquer que cette notion est d'une grande complexité car la compétence n'est pas acquise si l'environnement à explorer est étranger à l'individu car

« elle intègre des connaissances, des savoirs, des raisonnements, des procédures, des tours de main, ainsi que la faculté d'élaborer et de tester des hypothèses » (Perriault, *op. cit.*).

Du côté des formateurs, les compétences se situent dans le domaine pédagogique car ils doivent être capables de concevoir un curriculum, d'en définir le contenu de manière à répondre au plus près des besoins des usagers, de faire progresser les apprentissages, de questionner et d'évaluer le support de formation.

Mais elles sont aussi socio-professionnelles, car sont aussi la résultante d'action de formation professionnelle, d'échanges entre professionnels de l'information. S'agissant des usagers, les compétences sont plus nuancées car elles relèvent de ce que l'on peut nommer l'acquis informel c'est-à-dire les usages et pratiques personnelles conjuguées aux compétences plus formelles déterminées par les objectifs attendus par les formateurs.

Toutes ces conditions réunies visent à rendre plus autonomes les apprenants dans leur démarche informationnelle. L'autonomie est une attitude qui fait appel à des motivations personnelles déterminées par le contexte dans lequel l'individu doit s'investir pour se réaliser.

L'autonomie vient du grec *autonomia*, pouvoir de celui qui est *autonomos*, c'est-à-dire qui détermine lui-même la loi (*nomos*) à laquelle il obéit » (Foulquier, 1971). L'autonomie appelle à s'investir soi-même, en accord donc avec la vision de Hoffmans-Gosset (1996).

L'implication autonome est de nature à mobiliser les outils cognitifs favorables à cet engagement personnel, que sont, l'envie, la motivation, la mémoire de travail et la capacité d'organisation que sont la gestion du temps, l'aménagement du travail. L'autonomie représente donc un certain nombre d'attitudes qui peuvent agir sur la démarche dans laquelle peut se trouver l'individu. Hoffmans-Gosset (*Ibid.*) en cite quelques-unes : le *moi* ayant trait à la personnalité et le *moi* sujet ; l'*action* qui exprime l'individu responsable et indépendant ; la *socialisation* qui rappelle qu'être autonome dépend de son rapport aux autres et l'auteur dans cette approche poursuit que :

« les relations à autrui, les échanges contribueront à construire la personnalité. Car c'est en étant confrontés à autrui que les enfants acquerront plus d'originalité dans leurs prises de rôles et dans le maniement de leurs concepts. Et plus on devient personnel, plus on peut partager. Arguer de tout cela n'est-ce pas plaider en faveur de l'autonomie comme pratique sociale et lui reconnaître comme racines, non seulement la personnalisation, mais aussi la socialisation, racines comme substrats d'existence et éléments de régénération » (Hoffmans-Gosset, *Ibib.*).

Les relations des bibliothécaires avec les usagers dans l'accès à l'information-documentation contribuent à une forme de socialisation par l'apprentissage de la maîtrise de l'information. Les acquis informels des usagers sont des bases que toutes formes d'apprentissage, de socialisation doivent intégrer comme des leviers pour appréhender les logiques sociales qui leur sont propres et créer les conditions propices à toute situation d'information et de communication dans une vision autonomisante. L'autonomisation en situation informationnelle permet à l'utilisateur de se départir *de la dépendance vis-à-vis du professionnel à un état d'indépendance et d'interdépendance*» (Blin, 1998)⁵¹.

Conclusion

Les différentes phases évoquées dans ce chapitre sont fondamentales dans l'organisation des formations documentaires. Les acquis documentaires pour informer l'utilisateur sur l'organisation de sa démarche de recherche d'information. Alors que les attitudes dans l'approche de la formation contribuent à former l'utilisateur dans son rapport au savoir. La construction de l'outil de formation repose sur la conceptualisation de ces phases qui marquent l'interdisciplinarité du concept formation documentaire et de ses contours théoriques qui vont être tout de suite développés.

⁵¹ Voir à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/45/PDF/Ela9Blin.pdf>[Consulté en ligne 20 juillet 2014

2. ÉLÉMENTS DE DÉFINITION DE LA FORMATION DOCUMENTAIRE

L'objectif de cette partie est de montrer que la *formation documentaire* s'appuie sur les théories, les méthodes et les notions de la science de l'information issue de la science des bibliothèques (Le Coadic, 1994). A partir de ces éléments scientifiques, il s'agit de définir le concept pour en comprendre tous ses contours dans le contexte de la recherche ; de comprendre de manière plus détaillée quelles sont les autres disciplines qui tendent à le traduire en unité d'enseignement et de formation.

2.1 Les définitions de la formation documentaire

La formation documentaire correspond à des représentations différentes selon les pratiques envisagées et selon les pays. Nous proposons d'en citer trois modèles qui montrent la complexité des approches info-documentaires.

En effet, si dans les pays anglophones le terme « information literacy » est utilisé pour définir la « culture de l'information », en Espagne deux expressions sont utilisées « las competencias en informacion » plus tournées vers les aptitudes et la capacité à les réaliser dans un contexte déterminé et la « alfabetizacion informacional » ayant le même sens que la notion *information literacy* c'est-à-dire la capacité à utiliser l'information pour résoudre un problème, mettre en place des stratégies efficaces pour chercher l'information et la transformer en connaissance. Ce concept de *culture de l'information* a fait débat sur ses différentes approches et Le Deuff⁵² a jugé utile de repenser le point de vue de Juanals qui inscrivait cette expression sur l'idée de formation encyclopédique en distinguant trois niveaux (Juanals, 2003) centrés prioritairement sur l'aspect informationnel :

- *La maîtrise de l'accès à l'information* qui suppose une formation à l'information documentaire numérisée sur les plans technique et méthodologique ;
- *La culture de l'accès à l'information* suppose l'utilisation autonome, critique et créative de l'information allant jusqu'à la production des savoirs ;

⁵² Voir à l'adresse <http://urfistinfo.hypotheses.org/274> [Consulté en ligne le 17 juillet 2012]

- *culture de l'information (ou culture informationnelle)*, ce troisième degré de compétences nous paraissant supposer un niveau de culture générale (prise dans le sens d'instruction, de savoir), une connaissance des médias, une prise en compte de considérations éthiques et une intégration sociale dépassant largement une compétence documentaire et informatique.

L'approche de Juanals (*ibid.* 2003) dépasse le seul cadre de la méthodologie et de la question documentaire. Elle se porte sur des questions éthiques et sur la réflexion sur soi dans une posture où l'utilisateur aura tout intérêt à trouver les meilleures stratégies à mettre en place pour répondre à son besoin d'information. Cette vision très ambitieuse de la culture de l'information inscrite dans les projets éducatifs n'a pas pris forme sur le terrain⁵³. Or, pour Le Deuff (2008)⁵⁴, *la culture de l'information* doit avoir une vision internationale qui ne réduise pas le mot culture au synonyme d'uniformité et au seul aspect informationnel. Il souhaite aller plus loin que Juanals (*op. cit.* 2003) dans son analyse en suggérant que l'aspect communicationnel doit être pris en considération à l'heure où les formes de l'échange ont bien évolué. La circulation de l'information comme processus de communication par le biais de technologies accélère ce qu'il nomme « la communication phatique » par les médias sociaux (Twitter, Facebook, etc.). La pensée anglo-saxonne traduite par Alan Liu (2004) appelle à la prise en compte dans les formations des évolutions technologiques et de la nécessité qui incombe à chacun de savoir rechercher l'information, la comprendre et la communiquer via les nouveaux dispositifs techniques. Serres et Le Deuff (*op. cit.*, p. 104) avaient déjà souligné ce manque de formations aux outils d'internet ou à l'évaluation de l'information. En accord avec Alan Liu, nous pensons que dans ce labyrinthe informationnel, les fonctions *trouver*, *identifier*, *sélectionner* et *obtenir* l'information utilisées pour la recherche bibliographique classique (bases de données et catalogues), comme c'est souvent encore le cas dans les bibliothèques universitaires ne suffisent plus à l'écologie du Web. Les fonctions classiques utilisées pour la RI⁵⁵ sont bouleversées par les pratiques des usagers face aux changements induits par le Web ainsi que les résultats exponentiels renvoyés lors des recherches. L'intuitivité et l'immédiateté (Bernès, *op.cit.*, p. 21), semblent mieux

⁵³ Voir intervention de Vincent Liquète dans une conférence sur le site du CRDP de l'académie de Bordeaux <crdp.ac-bordeaux.fr/conferences/> [Consulter en ligne le 08 mai 2014]

⁵⁴ Voir à l'adresse <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/90/60/PDF/ledeuff-06-CICI2.pdf> [Consulté en ligne le 06 août 2012]

⁵⁵ RI = Recherche d'Information

correspondre aux objectifs de l'internaute pour obtenir une réponse à son besoin d'information.

Olivier Le Deuff (*Ibid.*) relève donc que cette culture repose sur une culture politique et civique, une analyse critique mêlant les différentes « littératies et éducation ». Qu'entend-on par *littératie* ? Le mot *littératie* dont la traduction française vient des québécois est d'origine anglo-saxonne (*literacy*). Olivier Le Deuff (2012)⁵⁶ propose trois sens principaux. *Le premier* s'appuie sur la capacité à lire et à écrire ; *le deuxième* correspond à la possession de compétence (informationnelle et technique) et d'habileté (apprendre à se connecter, à communiquer, à créer, à collaborer) ; enfin *le troisième* se focalise sur l'élément d'apprentissage c'est-à-dire le processus d'appropriation de l'information en ligne. Avec le Web 2.0 apparaissent des termes associés au mot *literacy* tels « *la social literacy, la participation literacy et la tag literacy* » et qui font appel à d'autres attitudes liées aux compétences, comportements et activités cognitives. Dans la formation aux littératies numériques, les compétences et habiletés requises ne suffisent pas pour répondre aux ambiguïtés du Web car les jeunes internautes sont représentés comme des *amateurs qui peuvent rivaliser avec les experts* (Flichy, 2010) sur le Web et les caractéristiques des outils notamment de l'ordre de la culture technique sont souvent ignorées (Serres, 2010) voire inexistantes dans les formations liées aux compétences numériques et informationnelles. Cela implique un processus pédagogique voire didactique incluant une progression curriculaire et une formation permanente tout au long de la vie. L'enjeu est primordial car la « littératie » perdure en poursuivant l'héritage de formes héritées (Jeanneret, 2004, p. 9-18)⁵⁷.

En France, l'expression culture de l'information est également utilisée mais on remarque tout de même d'autres appellations comme « maîtrise de l'information préconisée par l'Unesco », « usage de l'information » (Mittermeyer, 2004). Chevillotte (2005, p. 42)⁵⁸ indique que l'expression *information literacy* a été officialisée en 1989 par l'American Library Association et est ainsi définie « Etre compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et l'exploiter ».

⁵⁶ Voir à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2012-1-page-131.htm#pa10> [Consulter en ligne le 28 avril 2014]

⁵⁷ Voir à l'adresse <http://id.erudit.org/iderudit/011168ar> [Consulté en ligne le 01 août 2012]

⁵⁸ Voir à l'adresse <http://bbf.enssib.fr> [Consulté le 15 juin 2012]

De fait, les mots employés dans un contexte déterminé ont une conséquence sur la manière dont l'expression est interprétée et utilisée.

Voyons dans ce qui suit comment les notions interprétation et utilisation s'inscrivent dans le contexte documentaire.

2.1.1 L'interprétation dans le contexte documentaire

La formation documentaire considérée dans sa globalité renvoie à des problématiques différentes touchant à la fois l'éducatif et le social. De fait, l'adaptation des différents contextes à l'objectif visé donne sens à chaque situation.

Nous citons le cas d'une formation liée au *contexte pédagogique* touchant à l'éducatif, le paradigme pris en compte se situe autour de la manière de transmettre les connaissances et compétences à acquérir et de l'identification du public à atteindre.

S'agissant du *contexte social*, le paradigme pris en compte touche à l'aspect culturel, l'environnement dans lequel s'inscrivent la démarche et l'appartenance socio-culturelle des acteurs. La prise en compte de tous ces paradigmes conditionne le contexte documentaire et offre de meilleures pistes dans la démarche d'interprétation de l'approche.

2.1.2 L'utilisation dans le contexte documentaire

Utilisation est synonyme d'usage pratique, la manière dont un utilisateur particulier, découvre, appréhende et manipule un dispositif technique » (Ihadjadene et Chaudiron, 2008, p. 188).

Dans le contexte documentaire, le terme « utilisation » peut faire référence à l'usage de l'aspect technique relevant de la pratique des outils et support d'information mais également à l'accès aux contenus informationnels. Pour Ranjard (2012), le mot utilisation « *c'est l'action et la manière d'utiliser un dispositif, de le faire servir à une fin. Elle complète en précisant que l'utilisation implique un contexte, une logique, une antériorité de la connaissance qui amène l'utilisateur à fonctionner selon des modalités qui lui sont propres, depuis une consommation minimale immédiate, jusqu'à une utilisation plus complexe...* ». L'utilisation d'un dispositif implique en ce sens une organisation documentaire en fonction de l'usage que l'on souhaite en faire. S'agissant de l'accès aux contenus informationnels l'utilisation est

déterminée en fonction des pratiques qui peuvent dépendre du comportement informationnel soit déterminé par les habitudes fréquentes de consultation, ou encore obéissant à des attitudes moins organisées qui s'apparentent à la découverte d'information appelée encore « sérendipité ». Ce terme est traduit par O. Ertzscheid (2009) « *comme l'affichage et la réappropriation fortuite de l'ensemble des traces documentaires identitaires et affinitaires disponibles* ».

Plus connu sous l'appellation de serendipity, il est défini comme la faculté de découvrir par hasard ce que l'on ne cherchait pas mais qui finit par être une découverte heureuse (Catellin, 2014).

Est-ce le fruit d'un vrai hasard ? La sérendipité requiert de la connaissance si mince soit-elle du domaine du chercheur et non du fruit du hasard. C'est le hasard accompagné d'une bonne dose de réflexion et de pragmatisme. En quelque sorte une manière d'interpréter des indices pour arriver à des résultats inespérés. Madeleine Grawitz (2001)⁵⁹ inscrivant ce vocable dans le champ de la recherche empirique précise le sens de « serendipity » plus connue dans le domaine de la science physique sous cette appellation. Elle indique que le mot réapparaît avec la découverte de la pénicilline, qui en est une parfaite illustration. La serendipity indissociable de la recherche suscite donc chez celui qui cherche l'esprit d'observation, la signification du fait observé, ses relations possibles avec d'autres éléments pour une construction d'esprit théorique. Edgar Morin (1986) présente le concept en ces termes :

« Le concept de sérendipité intéresse, à plus d'un titre, la pensée complexe, par le fait qu'il met en relief le caractère créatif et génératif de l'aléatoire, de l'événement, de l'imprévu, de l'inattendu. On peut l'intégrer dans la catégorie des qualités intelligentes, comme l' « auto-hétéro-didactisme, ou l'aptitude « sherlock-holmésienne ».

Ces deux types de comportements observés dans la pratique peuvent être des indicateurs intéressants dans le cadre de la formation. En effet, l'utilisateur ayant reçu une formation est-il mieux armé que celui qui navigue ou visite des espaces virtuels occasionnellement ?

⁵⁹Propose un aperçu détaillé « mot formé du radical Serendip, ancien nom de l'île de Ceylan, forgé par Horace Walpole d'après le titre d'un conte de fées, « les trois Princes de Serendip », dont les héros faisaient constamment, grâce à leur sagacité, des découvertes inattendues.

2.2 Formation documentaire « se former et s'informer »

Nous pouvons définir la « formation documentaire » comme un ensemble de connaissances théoriques et pratiques des systèmes documentaires pour la construction des savoirs et savoir-faire pour l'accès et la maîtrise de l'information. En cela, nous considérons que cette activité se déroule dans l'acte de « se former » d'une part, qui se caractérise par un besoin d'apprendre pour développer des compétences formelles et informelles ; d'autre part, dans l'acte de « s'informer » pour répondre aux interrogations liées à ce besoin d'information.

2.2.1 L'acte de se former pour s'informer

La démarche de se former peut venir soit parce que l'on ressent la nécessité d'une formation ou soit une envie de s'accomplir. Cette prise de conscience peut se manifester soit par déclic face à un événement que l'on pourrait qualifier d'important, soit par nécessité dans le cadre d'un projet qu'il soit professionnel, étudiantin ou personnel. La concrétisation de cette démarche prend forme dans des structures formelles (centres de formation, institutions étatiques) et informelles (sphère familiale, amicale, associative) représentant l'accomplissement de l'acte de se former. En France, le système éducatif apparaît donc comme la première institution véhiculant cette valeur « formation ». S'agissant de la formation documentaire, elle commence de plus en plus en tôt depuis l'école primaire pour s'inscrire tout au long de la vie. Brunel-Bacot (1997) fait état de l'accompagnement en matière documentaire des apprenants pour une meilleure utilisation des ressources documentaires. Elle apporte un éclairage pertinent sur les différentes étapes dans la construction et l'organisation des savoirs dès le plus jeune âge vers plus d'autonomie. La capacité d'intégration est progressive, constante car l'apprenant s'imprègne au fur et à mesure des codes, des normes de son environnement. La formation des utilisateurs *de l'école à l'université* permet de développer d'une part, des compétences cognitives plus élaborées susceptibles d'être adaptées à des strates différentes du parcours de l'apprenant et d'autre part, des compétences documentaires appropriées à chaque situation sur le court et le long terme. On peut donc supposer que l'acte d'apprendre dès le plus jeune âge crée une attitude plus réceptive à la mise en place de stratégies dans l'appropriation des outils et l'apprentissage informationnel.

2.2.2 L'acte de s'informer pour se former

S'informer s'apparente à une démarche évidente. Cependant, le développement exponentiel de l'information et des systèmes d'information questionne sur le « *pourquoi s'informer* » face à cette mutation de la société. En effet, les citoyens sont submergés par les médias d'information qui peuvent avoir un certain pouvoir sur l'opinion mais parfois aussi sont rejetés. Son rôle de formation de l'opinion publique est quelque part approuvé par Balle cité dans le Dictionnaire d'initiation à l'info-com (2008) qui prend à contre-pied ceux qui rejettent les médias :

« Spontanément médiaphobes, nous suspectons ces maudits médias de manipuler nos idées ou nos désirs propres. Pourtant, il nous faut des outils pour penser autant qu'une organisation sociale tissée de médiations à la fois symbolique, et techniques, pour vivre rassemblés dans une durable société et y développer notre identité».

De fait, les individus sont poussés par les politiques publiques de l'information dont tous les domaines d'activité et du savoir sont *modifiés par la multiplication des accès à l'information, par l'immédiateté des échanges, la disparition des distances spatiales...*(Gardiès, 2011, p. 189) pour être en phase avec l'évolution rapide de ces nouveaux médias et ces *connaissances scientifiques et techniques relatives à la recherche et l'usage des savoirs sont indispensables pour répondre au besoin d'information*(Cacaly, Le Coadic, Pomart, 2008).

Arnaud (2008, p. 143-156) explique que cette notion de « besoin d'information » est paradoxale et avance que pour qu'un sujet prenne conscience qu'il manque de connaissance, il a besoin de connaissances sur ce qui lui fait défaut, sous forme de métaconnaissances. Le sujet en question peut ne pas savoir de quelles informations il a besoin ou penser que ses questions n'ont pas de réponse. La certitude tout comme l'incertitude, liée à l'absence de connaissances, supprime le besoin d'information. Les métaconnaissances servent donc à aiguiller l'apprenant vers les champs de connaissances à explorer. L'apprenant peut également ne pas savoir où se trouve l'information une fois qu'il a réalisé qu'il en a besoin ou ne pas avoir connaissance de l'existence des sources d'information ou de ses propres

difficultés en recherche d'informations. La recherche nécessite, en effet, des compétences *documentaires*⁶⁰.

Dans ce cadre, s'informer n'est plus seulement un acte citoyen, mais une action éducative et sociale qui s'inscrit dans une vraie politique publique de formation à la culture de l'information. Dans cette perspective, le système d'enseignement cherche à créer des conditions favorables pour de nouvelles formes de transmission des connaissances dans le domaine de l'information scientifique et technique (IST). La création du BNIST (Bureau national de l'information scientifique et technique) dans les années 1970 fut l'occasion de réfléchir sur « la formation » et selon Lefort (1987) des travaux menés sur le sujet évoquent la *sensibilisation des utilisateurs* à l'IST à l'école, à l'université dans leur vie professionnelle car ils ne possèdent pas le réflexe de s'informer ou ne savent pas comment procéder. Ces conditions se traduisent par le développement d'une politique nationale de l'information scientifique (*Ibid.*). Cette action vise à aider les étudiants à être plus autonome dans les études et plus tard dans le contexte professionnel.

2.3 Une démarche de socialisation

Le processus de socialisation a été abordé par nombre d'auteurs selon leur influence disciplinaire. Dans le dictionnaire des sciences humaines (2008, p. 683) la socialisation vue sous l'angle de la psychologie sociale est définie comme « *un processus par lequel les individus intègrent les normes, les codes de conduite, les valeurs etc. de la société à laquelle ils appartiennent* ». Norbert Elias (1991) présente la socialisation comme le processus d'intériorisation des normes du milieu c'est-à-dire *que tout individu a besoin de l'empreinte sociale pour devenir un être plus fortement individualisé... et que toute la forme de cette direction autonome, consciente ou inconsciente, est un produit d'interaction qui s'est élaboré dans un va-et-vient continu de relation avec les autres...*». Pierre Bourdieu (2000) en donne une approche centrée sur la notion de classe. Aussi, par *habitus*, il entend « *des systèmes de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement réglées et régulières sans être en rien le*

⁶⁰ Voir à l'adresse www.caim.info/revue-distances-et-savoirs-2008-1-page-143.htm. [Consulté le 9 janvier 2012]

produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre ». Dortier (2008) conclut que le milieu social auquel l'individu appartient influence son apprentissage et qu'inconsciemment se traduit ensuite par une aptitude apparemment naturelle à évoluer librement dans un milieu.

Pour Piaget, il existe deux processus de socialisation. *Le premier* axé sur l'action que les parents ou adultes peuvent avoir sur l'esprit de l'enfant. Ces derniers véhiculant un rôle de modèle et du coup suscite le respect voire la crainte. L'individu assimile et intègre les normes et valeurs du milieu dans lequel il grandit. *Le deuxième* processus est constitué par l'action des individus les uns sur les autres dans une relation égale à égale. L'environnement dans lequel l'individu se trouve agit sur certaines dispositions (caractère, esprit critique...) et participe de sa construction. Ces dispositions selon nous sont assez proches de la pensée de Bourdieu (*op. cit.* 2000, p. 393) (autour du concept d'habitus) qui l'exprime en tant que structures qui désigne « *une manière d'être* ».

Ainsi dans le cadre de la formation, la socialisation s'élabore à partir d'agents socialisants (famille, institution, pairs, médias) en fonction des valeurs et des normes identitaires de l'individu. Nous relevons donc deux agents de socialisation dans ce processus de formation en situation d'insertion et d'inscription sociales.

2.3.1 Se former c'est s'insérer dans la société

Elias Norbert (1991) avance que la société est ce que nous constituons tous ensemble. Selon Piaget (cité par Xypas, 1997), elle contribue à former l'individu et à lui donner une structure. Le système éducatif est considéré comme l'endroit où prend forme ces assertions qui sont complémentaires des apports issus du milieu social de l'individu. Or, D. Martucelli pense que l'école n'est plus « une machine » sociale dont le sens, situé au « sommet », se diffuse et se transforme en « personnalités sociales » à travers des rites et des rôles. Ce sont les acteurs qui, en fonction de leurs ressources scolaires et sociales, doivent se constituer comme les sujets de leurs études.

2.3.2 Se former c'est s'inscrire dans un cadre social

L'inscription de l'individu dans la société de plus en plus encline à l'évolution technologique c'est-à-dire au développement des supports, à la dématérialisation de l'information interroge sur l'avenir. L'individu peut trouver une sorte d'épanouissement personnel dans des sphères communautaires comme le milieu professionnel, associatif, les réseaux sociaux et se forger une identité sociale. Pour reprendre le terme de Ciussi (2009), *une communauté n'existe que par son identité culturelle et sociale qui est forgée par les activités de ses membres*⁶¹. L'université et la bibliothèque représentent aussi ces lieux de socialisation pour ceux qui les fréquentent car elles contribuent à leur manière à la formation d'une identité culturelle et sociale de ces individus par leur formation intellectuelle et culturelle à laquelle elles participent. On peut supposer que ces espaces sont une forme de lieu de formation à la vie et participent à l'intégration sociale de l'individu.

Nous sommes tentée de dire, que l'acte de s'informer relève d'un besoin que l'on peut qualifier comme une nécessité pour chaque individu à partir du moment où il l'objective et que la manière de former, les outils utilisés pour former doivent être adaptés à chaque attitude. Attardons-nous sur la notion de besoin. Yves Le Coadic nous en donne une définition de Freud « le besoin traduit l'état d'un être par rapport à ce qui lui manque pour accomplir sa propre fin » (Le Coadic, 1998). Simonnot (2012) rapporte que *dans le langage courant, un besoin est une sensation, le fait de ressentir une nécessité*. S'informer ainsi définie s'apparente à une démarche d'ordre cognitif donc volontaire.

Est-ce toujours le cas ? Cette interprétation dans le cadre de la formation documentaire nous semble plus complexe car l'identification du besoin d'information n'est pas aussi réelle pour les apprenants et ce besoin est peu questionné par les professionnels de la documentation.

D'une part, l'université accueillant la majorité des étudiants (certains dépourvus d'un bagage culturel solide du fait d'une réalité sociale ignorée) car non sélective à l'entrée (Michaut, 2012; Annot, 2012) nous interroge sur sa capacité à répondre aux objectifs d'une meilleure réussite au travers de la maîtrise progressive des connaissances et des compétences⁶² préconisées par le pouvoir étatique.

⁶¹ Voir à l'adresse <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs>> [Consulté le 25 juillet 2012]

⁶² Plan pluriannuel pour la réussite en licence <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html> [Consulté en ligne le 15 mars 2014]

D'autre part, la bibliothèque peu habituée à l'étude des besoins de ses utilisateurs n'a pas de véritable réponse à donner pour satisfaire les attentes. L'hétérogénéité des parcours et le niveau de formation des étudiants peuvent en conséquence déterminer l'urgence d'une formation à la *maîtrise de l'information*⁶³.

La socialisation par la formation à l'information est quelque peu questionnée par les praticiens. Nous essayerons de montrer dans notre travail quelle forme peut prendre la formation dans la construction identitaire des apprenants à partir des attitudes présentées précédemment.

La réalité du terrain dans une approche de type enquête auprès des professionnels de la documentation nous permettra de mieux vérifier si des outils de mesure de la satisfaction des usagers et des études sur le besoin sont utilisés pour créer ou recréer ce désir de s'informer.

Conclusion

Se former en règle générale c'est s'instruire pour acquérir des savoirs et savoir-faire. Dans le cadre de l'information-documentation, se former c'est apprendre à utiliser les supports documentaires pour acquérir des compétences documentaires nécessaires pour poursuivre au mieux les études et le cas échéant s'insérer au mieux dans une société de plus en plus numérique.

De l'autre, s'informer c'est répondre à un besoin d'information identifié au préalable en adoptant un comportement stratégique pour combler son manque et résoudre son problème, « donner un sens à sa démarche d'accès à l'information » (Salaün et Arsenault, 2009). Nous postulons que ces deux attitudes sont indissociables dans l'acte de formation et se complètent par la démarche « d'informer » qui a trait à la construction et à la communication des savoirs. Ces trois processus véhiculent l'idée d'être compétent dans l'usage de l'information et d'avoir

⁶³Associée à la compétence, *la maîtrise de l'information* est traduite comme « une reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent; elle est préalable à une pleine participation à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie inDéclaration de Prague « Vers une société compétente dans l'usage de l'information », 2003 en ligne <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1900> [Consulté en ligne le 17 juin 2012]

conscience de son caractère circulaire pour bien l'identifier, l'analyser, l'évaluer, l'exploiter et la communiquer.

C- CONCEPTION DOCUMENTAIRE

Concevoir un environnement documentaire demande que tous les acteurs impliqués dans les politiques de formation convergent vers un objectif commun celui de la prise en compte du public concerné par cette démarche. Notre réflexion se situant au sein de l'université, il convient de faire ressortir la place de l'institution dans la mise en place de tout dispositif de formation et de son rôle de fédérateur avec les différents partenaires associés.

1. ENSEIGNEMENT DOCUMENTAIRE ET POLITIQUE DE FORMATION

1.1 Formation documentaire dans l'enseignement supérieur

La formation documentaire dans les établissements d'enseignement supérieur se formalise de plus en plus par l'enseignement des compétences informationnelles dans l'espace d'enseignement et de recherche des universités. Au fur à mesure de l'évolution des technologies de l'information et de la communication, le développement de la société de connaissance⁶⁴ a accru l'utilisation de l'information ce qui suscite des interrogations quant à l'accès à tous les citoyens de la planète à l'information. Sur le plan européen, la Commission Européenne soutient la formation et l'éducation aux TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et considère que les TIC peuvent servir l'éducation dans un cadre traditionnel et aider les individus à relever les défis de l'apprentissage tout au long de la vie.⁶⁵ Les bibliothèques universitaires présentées comme espaces de travail, lieu de vie, ou encore « troisième lieu » (Servet, 2010, p. 57-63)⁶⁶ s'interrogent sur leurs missions et leur impact sur la réussite des étudiants. D'autant que depuis le LMD (Licence –master –doctorat) qui est la réorganisation des études en trois cycles (Forest, 2012), l'enjeu est bien réel car il s'agit d'essayer de s'aligner au plus près des dispositions décrétées lors du processus de Bologne, à l'initiative de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Lors de la signature de cette déclaration plusieurs intentions ont été actées dans un contexte européen pour la lisibilité des diplômes, l'introduction d'un système basé sur trois cycles principaux, la création d'un système de crédits pour valider les enseignements, le soutien à la mobilité des étudiants, enseignants et chercheurs ainsi que la promotion de la coopération européenne pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement (Annoot, 2012). Il s'agit aussi de la mise en concurrence des universités dans la voie de l'excellence et de la compétitivité, projet

⁶⁴ Ce terme est précisé dans la deuxième partie

⁶⁵ Voir à l'adresse http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/inno/projects/index_fr.htm [Consulté le 07 février 2011]

⁶⁶ Voir à l'adresse <<http://bbf.enssib.fr>> [Consulté en ligne le 10 février 2011]

ambitieux qui a suscité nombre d'actions notamment l'inscription obligatoire de la méthodologie documentaire à tous les étudiants de la première année de licence. Il a fallu attendre en France l'harmonisation et la rénovation des diplômes européens de l'enseignement supérieur pour inscrire durablement⁶⁷ en tout cas pour les primo-arrivants (L1) la formation à la culture de l'information dans le cursus universitaire. Cette initiative peut être considérée comme une reconnaissance par l'administration universitaire, de la fonction formative et éducative des bibliothèques dans l'accès à la communication et à l'information.

Cet aspect européen de la formation interroge les bibliothèques dans leur capacité à répondre à cette nouvelle organisation des enseignements sur les points suivants : leur approche singulière des bibliothèques de l'enseignement supérieur, leur représentation de la méthodologie documentaire, leur politique de formation à la culture de l'information et leur forme de socialisation.

Les différentes instances qui conduisent les actions de formation s'inscrivent dans un cadre institutionnel pour mettre en œuvre une politique cadre. Les bibliothèques ne sont plus les seules à proposer des formations documentaires. L'institution administrative en l'occurrence l'université inscrit également des enseignements de documentation dans certains parcours celle de l'université de Paris 8 depuis 1984. Comment les composantes disciplinaires et la bibliothèque peuvent travailler ensemble pour que l'offre proposée par ces deux parties ne soit pas redondante et que les missions de chacune soit clairement identifiées ?

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, en général toutes les premières années de licence bénéficient d'une formation documentaire. S'agissant des masters et doctorat le dispositif est en général à la carte même si de plus en plus, la formation à l'IST (Information scientifique et technique) proposée par les écoles doctorales encouragent les étudiants du niveau recherche à suivre ces formations. Si la politique contractuelle permet la planification de formation, les bibliothèques universitaires françaises s'attachent à créer des liens et des réseaux solides avec des partenaires comme l'URFIST⁶⁸, l'ENSSIB⁶⁹ pour pérenniser sur le long terme des projets documentaires. L'implication des enseignants et des différents services de l'université n'est pas anodine dans la concrétisation d'une démarche

⁶⁷Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, titre II, article 13

⁶⁸ URFIST = Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique

⁶⁹ ENSSIB = Ecole Nationale des Sciences de l'Information et des Bibliothèques

d'action. La question *des bibliothèques, documentation numérique, formation continue, communication, TIC pour l'enseignement tombent au fond du trou* dit Sophie Pene (2008, p. 82-91). Nous pouvons constater que l'effort doit venir de la ténacité des professionnels pour inscrire durablement la formation documentaire dans la politique de l'institution car les représentations d'un service commun encore considéré comme accessoire sont à priori bien réelles. Pour exemple, en Espagne, REBIUN (Red de bibliotecas universitarias) *puissant consortium des bibliothèques espagnoles* (Cavalier, 2008, p. 19-24)⁷⁰ est cité comme la voix des bibliothèques au sein de l'université pour la promotion de la bibliothèque comme un lieu de sociabilité et de socialisation. En France, ce type d'initiative passe par la voix des associations professionnelles dont l'implantation est externe à l'administration universitaire.

1.1.1 Offre de formation et niveaux d'études

Les formations à la culture de l'information ont évolué avec les enseignements disciplinaires dispensées par l'université. Dans la phase d'accès aux savoirs et compétences informationnels, l'étudiant a besoin de repères pour aborder de manière plus rassurée la recherche documentaire. L'accent est mis sur l'intégration des formations documentaires dans les différents cours et programmes d'études, ce qui permet d'arrimer la formation au champ d'étude de l'étudiant (Salaün et Arsenault, *op. cit.*, 2009, p. 36). Il s'agit de former les étudiants à utiliser de la meilleure façon les outils de recherche, à l'époque, les catalogues papier, les périodiques sur microfiches et microfilms, aujourd'hui les outils en ligne (catalogues, bases de données numériques). Le développement des technologies au fil du temps a fait évoluer les savoirs et savoir-faire à apprendre et les pratiques à adopter.

La formation documentaire est considérée comme un enjeu majeur, à tous les niveaux de formation universitaire et pour la recherche ; d'une part, dans une société où l'information a explosé car comme le souligne Fabrice Papy (2009), « *la mise en place des systèmes d'information documentaire rend plus indispensable cette formation à l'utilisation de l'ensemble des ressources...* » et d'autre part, avec la réforme du LMD (Licence-Master-Doctorat) en France depuis 1999 qui préconise l'introduction de cursus de formation

⁷⁰Voir à l'adresse <<http://bbf.enssib.fr/>> Consulté en ligne le 07 janvier 2012

documentaire au sein des enseignements, notamment au niveau de la licence. La priorité est donnée aux primo-arrivants, cette population d'étudiants arrivant à l'université, pour la majorité complètement démunie de toute préparation à l'autonomie.

Ce fossé entre le lycée et l'université crée une sorte de repli sur soi et maintient ces étudiants dans une attitude d'élèves du secondaire (TASSIUS, 2010). La bibliothèque universitaire accompagne ces apprenants vers l'acquisition d'une certaine autonomie dans le travail universitaire. L'autre point important dans cette évolution repose sur de nouveaux métiers chez les professionnels de la documentation dans la continuité de cette évolution des médias et supports. En effet, les sources documentaires ne sont plus seulement des imprimés, la qualification en matière de sites Web, de mise à jour des supports en ligne etc. entraîne la remise en question des professionnels de la documentation dans l'exercice de leur métier. De nouveaux métiers qui font appel à de nouvelles compétences et tendent à rendre les professionnels de l'information de plus en plus spécialisés et polyvalents, formateurs, enseignants. Ce qui à notre sens peut avoir une influence sur les formations et sur les acteurs mis en scène dans les différentes phases du programme. Le bibliothécaire et le professeur documentaliste n'ont pas la même approche de la formation documentaire ni le même vécu. En effet, le bibliothécaire va s'associer plus au formateur avec quelques appréhensions dans ce rôle. Certains professionnels souvent moins diplômés que les usagers à former ont du mal à s'inscrire dans la démarche de formation.

1.1.1.1 Niveaux d'études et évolutions

«La formation documentaire vise d'une part à une meilleure utilisation et compréhension des outils d'accès à l'information et à la documentation ; et d'autre part, à améliorer le niveau d'autonomie en matière documentaire des enseignants, chercheurs et étudiants. La formation documentaire comporte plusieurs niveaux et implique des aspects variés que la communication, la pédagogie, les modes d'apprentissage, les activités de formation et leurs objectifs, leur évaluation, leur promotion et leur intégration au cursus universitaire» (Laverdière, 1998).

Dans cette même direction Lamouroux et Battisti (2007) avancent *«que la maîtrise de l'information reconnue comme un élément indispensable dans la formation des étudiants et*

comme une obligation par différentes habilitations disciplinaires si bien qu'elles l'ont intégrée dans leur cursus universitaire»⁷¹.

Enfin, selon Saby (2004, p. 181-193), il s'agit de donner aux lecteurs formés l'aptitude à situer la ressource documentaire dans le cadre de leurs apprentissages afin de nourrir leur réflexion et dépasser les acquis de l'enseignement magistral pour la construction de leur propre savoir.

De nombreuses réformes dont la loi Savary (Panigel-Bonvalot, 1995) ont permis progressivement la mise en place de la formation documentaire avec la prise en compte des problématiques du moment dont un taux d'échec important dès la première année universitaire. En France, l'objectif de 80% au baccalauréat (Merle 2002 ; Beaud 2003 ; Barrère et Sembel, 2005) a accru à une certaine période (1985) l'effectif des étudiants s'inscrivant à l'université et la non sélection a occasionné également une population étudiante très hétérogène par rapport aux formations proposées par l'université. Ainsi, il s'agit d'adapter les formations à chaque niveau du cursus universitaire car l'enjeu n'est plus seulement éducatif mais également culturel.

Ainsi, chaque niveau de cursus appelle à l'acquisition de certains apprentissages et compétences.

Pour les étudiants de Licence, l'information est de premier niveau. Ce sont les premières cibles dont les besoins documentaires sont de l'ordre de la recherche simple, en général pour compléter un cours. Les savoirs sont centrés sur les fondamentaux en première année pour tendre vers une spécialisation disciplinaire à partir de la deuxième année.

En ce qui concerne les étudiants de Master, la formation s'apparente à l'approfondissement des compétences. Leurs attentes correspondent à une offre documentaire plus élaborée, documents numériques (périodiques électronique et bases de données) mais également beaucoup de document papier. La formation répond à un double objectif, préparer les étudiants à la recherche et leur offrir un parcours conduisant à une insertion professionnelle de haut niveau.

La formation des doctorants se porte sur la maîtrise de l'IST (Information Scientifique et Technique) afin de former des praticiens d'une discipline.

⁷¹Voir à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2007-4-page-327.htm>
[Consulté le 24 novembre 2011]

Avec l'introduction des masters dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), la recherche devient un axe de développement prioritaire. Lors de la conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, une des priorités fixées s'accorde à dire que les formations de troisième cycle doivent permettre de mener des recherches de qualité élevée dans une discipline et doivent de plus en plus être assorties de formations interdisciplinaires et transversales. De plus, les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur rendront la progression de carrière des jeunes chercheurs plus attractive.

Enfin, une autre population d'étudiants fréquente l'université dans le cadre de la formation continue. C'est un nouveau public peu habitué aux bibliothèques universitaires et pour lequel, l'offre de service et les modalités d'accès sont à concevoir.

1.1.1.2 Offre de formation

L'offre de formation varie en fonction des objectifs de chaque université. Plusieurs options sont envisageables selon que la formation est encadrée par les enseignants ou par des bibliothécaires.

Nous observons deux possibilités qui s'opèrent de la manière suivante. La première porte sur la formation inscrite dans la maquette de l'université, elle peut être soit dispensée au sein du département disciplinaire des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), soit par la bibliothèque. Dès 1984, l'université de Paris 8 a fait le choix d'inscrire cette formation dans le cursus universitaire et la coordination administrative et pédagogique est assurée par le département de documentation (Bretelle-Desmazieres, Coulon et Poitevin, 1999). L'université de Paris 1⁷² a opté pour un encadrement assuré par la bibliothèque dont la coordination est opérée par un professeur-documentaliste. La deuxième révèle que la formation n'est pas inscrite dans la maquette de l'université, elle peut être dispensée à la demande d'un enseignant ou d'un étudiant avancé (master, doctorat). Cette offre de formation est proposée par la grande majorité des bibliothèques⁷³ car elles peuvent atteindre un public très divers.

⁷²<http://epi.univ-paris1.fr/html/docs/Guide-usages-numerique-Universite-Paris1-Pantheon-Sorbonne-2012.pdf>

⁷³ Les données de l'enquête ESGBU de 2009 donnent des indicateurs sur le nombre des bibliothèques qui proposent ce type de formation https://www.sup.adc.education.fr/asibu/synth_BU.htm [Consulté en ligne le 25 juin 2012]

Dans les deux cas de figure l'apprenant est au centre du projet et l'objectif est de créer un espace de formation adaptée dont la résultante serait l'acquisition de la maîtrise de l'information, de compétence et d'autonomie documentaires. Les bibliothèques universitaires se sont beaucoup investies au cours de ces dernières années, dans l'élaboration de curriculums de formation, à l'adresse des étudiants et chercheurs même si l'accent est mis sur les primo-arrivants.

1.1.2 Différents types de formation : méthodes pédagogiques

Différents types de formation sont proposés dans la démarche d'apprentissage documentaire. Ils vont de la formation en présence⁷⁴, à la formation à distance ou à la formation hybride (en présence et à distance). Tout dépend de la politique de formation de l'établissement, des concepts développés dans le projet et de l'objectif de départ. Depuis le LMD, les formations sont en accéléré et la demande en compétences informationnelles est constante. Le choix du type de formation proposée doit répondre aux exigences des enseignements disciplinaires, sur la durée et dans les savoirs et savoir-faire à transmettre. Selon Sandrine Malotiaux (2009, p. 13-16) *ces formations sont toutefois de nature plutôt académique, liées au travail universitaire et peu en prise avec le monde professionnel...* Le point de vue de Malotiaux soulève la problématique du nouveau paysage de l'université depuis Bologne avec la notion d'*employabilité*⁷⁵, renforcée en France par la LRU⁷⁶ dont l'une des six missions officielles est « *l'orientation et l'insertion professionnelle* »⁷⁷. De nombreuses formations universitaires proposaient déjà une formation professionnelle (DUT, maîtrise, DESS, licence professionnelle). Le processus de Bologne (2010) a accentué cette notion de professionnalisation (stage, formation professionnelle) avec *un glissement vers un système qui mêle enjeux économiques et sociaux et produit de la concurrence*.

L'objectif étant d'ouvrir l'université sur le monde socio-économique par la professionnalisation des études (Annoot, *op. cit.*, p. 34). Or, les missions de l'université ont

⁷⁴ Expérience de l'université de Paris 1 Tolbiac

⁷⁵ L'employabilité est la capacité d'un salarié à conserver ou obtenir un emploi, dans sa fonction ou dans une autre fonction, à son niveau hiérarchique ou à un autre niveau

⁷⁶ LRU (loi sur les libertés et responsabilités des universités)

⁷⁷ Article 1er de la loi LRU

été de longue date axées sur la recherche, l'élaboration et la transmission de connaissance, *la préparation à la vie professionnelle* (Agulhon, 2007, p. 11-27). Le rôle de la formation à la culture de l'information et à la culture informationnelle ne peut être directement lié au contexte professionnel mais doit prendre en compte tout le contexte disciplinaire quelque soit la nature du parcours (recherche ou professionnel). Les savoirs fondamentaux sont la base même d'une discipline pour approcher ses concepts et son ancrage scientifique. La formation doit donc s'appuyer sur ce processus de travail universitaire en intensifiant la collaboration avec les enseignants pour bien ancrer les connaissances et compétences documentaires à acquérir dans le champ de la formation disciplinaire. La population étudiante de plus en plus hétérogène par l'ouverture sur l'extérieur (formation continue, étudiant en reprise d'étude), la bibliothèque peut difficilement faire l'impasse sur la prise en compte de tous les publics.

A ce propos, nous considérons que la nature des contenus pédagogiques doit prendre en compte le cycle d'étude et la discipline de formation des étudiants. Au côté de l'aspect disciplinaire de la formation, les aspects pédagogique et technique sont des paramètres définis au préalable pour l'identification de la formation. La transmission tient à des conditions matérielles et techniques (le support) mais aussi à des conditions sociales, institutionnelles et discursives (Ollivier, 2007).

Trois niveaux de formation émergent des caractéristiques relevées dans l'analyse de la population étudiante.

Le premier niveau se caractérise par sa forme présentielle et est axé sur une approche basique de la formation. En effet, il s'attache à faire découvrir *l'espace bibliothèque* (Maurer et Marinette, 2003) et les outils bibliographiques courants (catalogue OPAC, bases de données, ouvrages de référence). Nous citons en exemple la bibliothèque de Paris 1 Tolbiac qui dispense ce type de formation appelé « libre-service » individuelle⁷⁸.

Le deuxième niveau est la formation intégralement à distance. L'apprenant est en complète autonomie et se forme à l'aide de tutoriels en ligne. La bibliothèque universitaire de

⁷⁸Voir à l'adresse http://www.univ-paris1.fr/bibliotheques/actualites-des-bibliotheques/?no_cache=1&print=1 [Consulté en ligne le 23 juin 2012]

Toulouse 2⁷⁹ propose à ses usagers cet espace d'autoformation à l'aide de supports pédagogiques pour se former aux ressources documentaires.

Le troisième type (hybride) est une combinaison des deux premiers niveaux, la formation se déroule en présence et à distance avec un encadrement pour le suivi. La présence d'accompagnateurs en permanence crée ce que Auvergne et Carrey (2004)⁸⁰ appelle « *tuteur liant* ». Le SCD⁸¹ des Antilles et de la Guyane entre dans ce cas de figure. Il prépare les étudiants de première année de la Licence (L1) dans les disciplines générales, au Passeport documentaire⁸².

Ce dispositif mis en place depuis la rentrée universitaire 2006-2007 propose des contenus pédagogiques en ligne accessibles via la plate-forme Moodle de l'UAG tout en assurant un apprentissage encadré par des tuteurs pour la validation des connaissances et compétences lors des examens en présentiel à la bibliothèque.

Ces trois types de formation répondent à des besoins précis des usagers. Cependant, la multiplication des formations en ligne doit répondre à un certain nombre de conditions notamment informatiques.

En France, au cours de 2004 l'Etat installe des UNT⁸³ dans les établissements et équipe les étudiants en matériel informatique (Isaac, 2008). Deux objectifs sont envisagés :

- Favoriser la réussite des étudiants en mettant à leur disposition un ensemble cohérent d'outils et de ressources pédagogiques numériques validées par les UNT et produits par des enseignants des établissements et leurs partenaires.
- Donner une large visibilité, nationale et internationale, aux ressources numériques des établissements, pour contribuer au rayonnement de l'enseignement supérieur français dans les champs disciplinaires couverts par les UNT.

On ne peut dire que ces initiatives suffisent à réduire la fracture numérique et à combler l'échec universitaire. Penser que les formations actuelles ont atteint leur limite c'est réinterroger leurs contenus par une évaluation de leur pertinence et valid

⁷⁹Voir à l'adresse <http://bibliotheques.univ-tlse2.fr/accueil-bibliotheques/services/se-former-et-trouver-de-l-aide/autoformation> /autoformation --31367.kjsp?RH=aide_service [Consulté en ligne le 23 juin 2012]

⁸⁰ Voir à l'adresse <liris.cnrs.fr> [Consulté en ligne le 25 juin 2012]

⁸¹ SCD = Service commun de la Documentation

⁸² Passeport documentaire est l'intitulé administratif du dispositif de formation

⁸³ UNT : Universités numériques thématiques

1.2 EVALUATION ET LIMITES DU SYSTEME ACTUEL DE FORMATION

Le terme évaluation fait référence à la notion de « valeur ». *Evaluer veut dire étymologiquement « apprécier la valeur »* (Fouquet et Perriault, 2010, p. 29-30). Aussi, l'action publique s'en trouve concernée pour conceptualiser l'action dans l'intérêt général.

L'évaluation semble de plus en plus s'ancrer dans le fonctionnement des structures de formation car elle représente un instrument sur lequel se reposent les institutions pour chercher à connaître la teneur de leurs actions. Pons avance qu'*entant que production de connaissance...elle est destinée à renseigner les décideurs et les acteurs du système éducatif sur les effets des mesures entreprises* (Pons, 2011). Pour mieux situer ce concept dans le cadre institutionnel de formation, nous tenterons en quelques mots d'en donner une définition. L'évaluation est une méthode très utilisée dans le champ éducatif pour comprendre le fonctionnement du système et ses acteurs et « *s'avère être une aide à la décision* » (Macarie-Florea, 2010). Cette notion apparaît en France « dans le courant des années 1970 au sein du Ministère de l'éducation » (Chardenet, 1999). L'enseignement supérieur s'oriente de plus en plus vers ce procédé accentué depuis la nouvelle organisation universitaire européenne. Croché (2010) indique que dès les années 1950, pour améliorer les performances de l'enseignement, *des statistiques sur l'éducation ont été rassemblées pour permettre aux décideurs politiques de comprendre plus finement les facteurs qui influencent la qualité de l'enseignement*. Selon Gaudin (2008, p. 63-72) l'évaluation se présente *comme forme de jugement et comme mode d'organisation*. Nous constatons que les Etats dans leurs politiques publiques d'éducation s'appuient de plus en plus sur ce moyen d'étude pour mieux connaître et comprendre les tenants et aboutissants de leurs institutions.

Nous nous posons la question de savoir si l'évaluation est le seul outil qui permet d'agir ou d'interagir sur les insuffisances d'une formation ou d'un dispositif de formation ?

Nous avançons l'hypothèse que l'évaluation sert à aider dans la remise en question des objectifs de départ fixés par rapport à ceux réellement atteints. Chardenet (*op. cit.* 1999) pense que la notion d'évaluation est d'une telle complexité qu'il faut l'appréhender de trois manières :

- Comme une activité naturelle de catégorisation (cognitives, discursives), des mécanismes linguistiques (syntaxique, lexical), et un processus d'énonciation (pragmatique, modalité, argumentation)

- Comme des actes formels fonctionnant dans des institutions, à travers des acteurs (évaluateur, évaluataire) qui interagissent, cet ensemble déterminant les conditions d'un ancrage discursif
- Comme des actes sociaux qui s'inscrivent dans un processus (distinction, jugement, sélection) et qui opèrent sur des objets variés (système de formation).

De son côté VIAL (2001) considère que définir l'évaluation ne peut être que « partielle ou partielle » et la décrit en ces termes « *l'évaluation est une lecture de la pratique, en continu, et comme toute lecture, elle dépend d'un ensemble de normes et de surnommes, d'a priori, de conceptions* ».

Il nous semble intéressant de nous appuyer sur ces différents points de vue pour décliner les différentes phases du processus d'évaluation en situation de formation.

1.2.1 Les outils d'évaluation

Les outils d'aide à l'évaluation sont des instruments qui permettent une fois l'objet délimité de choisir le bon outil. L'évaluation est liée à la fois à *l'action et à la décision*(Badra, 2001)⁸⁴. On pourrait alors définir le dispositif comme l'ensemble des modalités prévues de prélèvement et de traitement d'information (Hadji, 2000). La réflexion portée sur l'organisation des formations et sur les perspectives de compétitivité européenne et internationale s'oriente vers des mesures évaluatives et qualitatives. C'est ainsi, que nombre de normes et de certifications se développent dans les divers services liés au public. Selon Badra (*op. cit.* p. 52) les outils d'évaluation sont présentés selon deux sortes :

- Les indicateurs de performance dont le rôle est d'observer les évolutions
- Les systèmes d'information qui répondent à la mémorisation des informations et à l'aide à la décision.

Ces outils vont servir à mesurer l'efficacité et l'efficience de la visibilité des actions et de la qualité de la communication entre les différents acteurs engagés dans le processus, sur le plan organisationnel.

⁸⁴ Voir à l'adresse these.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/badra-1#p=0&a=top [Consulté en ligne le 10 octobre 2011]

S'agissant des formations, l'évaluation porte également sur l'amélioration et la valorisation des contenus à transmettre et vise à juger de sa pertinence en matière d'objectif et d'impact sur les publics visés.

1.2.2 Evaluation des acteurs

1.2.2.1 Les usagers

Dans toute situation d'apprentissage, le sujet apprenant est confronté à des contenus d'enseignement qu'il doit maîtriser progressivement (Reuter, 2007). Ainsi, l'évaluation des apprenants dans le cadre d'une formation vise à évaluer les apprentissages, axe soutenu par l'OCDE qui indique la nécessité de mesurer les résultats de l'apprentissage pour mesurer les compétences⁸⁵ réellement acquises ; le degré de motivation ; et la certification des connaissances. Toutes ces attitudes peuvent être des éléments intéressants pour vérifier le changement de comportement après la formation suivant les objectifs de départ fixés et la satisfaction des utilisateurs par rapport à la formation.

1.2.2.2 Les formateurs

L'évaluation des formateurs sous-entend la vérification de leurs compétences et leur capacité à mobiliser les savoirs ou savoir-faire à transmettre. Évaluateurs eux-mêmes, cette posture du professionnel évalué peut influencer sur leur identité de formateur et provoquer un repositionnement de leur rôle dans le processus de formation. La formation est un levier d'une part, pour renforcer les compétences pédagogiques des formateurs et d'autre part, pour qu'ils s'auto-évaluent en ayant conscience de leur besoin sans remettre en question leur identité. Or, la question du numérique semble redéfinir le métier dans ses représentations professionnelles mais aussi dans la construction mentale des formateurs. Ces résurgences dues au métier centré longtemps sur les collections et qui tend vers une sorte de bibliothèque hors

⁸⁵OCDE. Enseignement supérieur : qualité, équité, efficacité. Athènes : Réunion des Ministres de l'Éducation : 2006. http://www.oecd-ilibrary.org/fr/enseignement-superieur-qualite-equite-efficience_514mj187lvr1.pdf?

[Consulté en ligne le 24 novembre 2011]

les murs avec des usagers également quasi à distance créent une sorte de déstabilisation chez ces professionnels qui craignent un déplacement de leur statut vers une professionnalisation plus axée sur la médiation. Du coup, l'évaluation des formateurs semble compliquée dans un environnement perçu comme instable du fait de la modification des compétences avec l'Internet, et de l'hybridation du métier. Comment adapter tous ces ajustements dans un cadre axé sur la transmission des savoirs et des connaissances avec des enjeux liés à une écologie informationnelle dense et muable

Conclusion

De manière générale, on peut dire que l'évaluation est la combinaison de plusieurs éléments communicants dans une démarche d'objectifs qui peuvent aboutir significativement suivant le degré de connectivité entre chaque élément. De ce point de vue, cette analyse est en accord avec la vision de Chardenet (1999) qui indique que *«l'orientation médiative de l'évaluation se trouve ainsi fondée dans une perspective communicationnelle»*.

Nous pouvons dire que la pratique de l'évaluation conduit à mettre en place une culture de l'évaluation dirigée par tout acteur vers l'affirmation d'une prise de décision dans le processus actionnel et obligeant de plus en plus à justifier de l'aide financière allouée par les pouvoirs publics.

«La collectivité ou l'établissement définit ses priorités et ses objectifs en fonction d'une démarche globale, ce qui amène la bibliothèque à mettre l'accent sur le soutien et l'accompagnement de ces axes stratégiques» (Alonzon et Renard, 2012).

La bibliothèque universitaire en France n'échappe pas à cette exigence car elle rend des comptes au ministère de tutelle par des enquêtes annuelles appelées « Enquêtes statistiques générales auprès des services des services documentaires de l'enseignement supérieur (ESGBU)⁸⁶ ». Ces enquêtes concernent toute la gestion des BU, la formation tient une place importante dans l'évaluation de la performance des services documentaires en matière d'accueil et de formation des publics. L'évaluation ne dépend plus de la seule appréciation

⁸⁶https://www.sup.adc.education.fr/asibu/esgbu_desc.htm [Consulté en ligne le 10 août 2012]

des professionnels des bibliothèques, mais devient plurielle car elle s'appuie de plus en plus sur des enquêtes d'opinion et de satisfaction auprès du public.

1.3 TRANSMISSION DES SAVOIRS ET CONNAISSANCES DOCUMENTAIRES

1.3.1 Enjeu de la documentation dans la transmission des compétences

Nous définissons la documentation comme un ensemble de contenants (supports) et contenus (informations) dans une visée communicationnelle. Ce triptyque contenants-contenus-communication dans une démarche de formation à la culture de l'information interroge sur la construction sociale des étudiants dans leur rapport avec leurs études.

Bernard Lahire (1994) précise que « *l'effet du cadre scolaire (disciplinaire) se fait ressentir en matière de genres de livres lus mais surtout, dans la place que ce cadre accorde à l'activité livresque au principe de la formation délivrée* ». L'intensité de l'activité lectorale apparaît comme un élément clé de la construction des savoirs estudiantins, cependant, toutes les disciplines semblent ne pas requérir cette pratique de lecture. Par exemple les juristes n'ont pas les mêmes besoins que les littéraires etc. ; les attitudes s'inscrivent entre nécessité et obligation. Dans cette perspective, l'enjeu de la documentation se situe au niveau de l'adaptation des outils et de l'acquisition des compétences, à chaque type de formation disciplinaire, pour légitimer la nécessité de la démarche.

1.3.2 Compétences documentaires et utilisation des outils

Les outils de recherche sont de natures différentes et présentent des caractéristiques propres à chaque document qu'ils signalent ou auxquels ils donnent accès directement. L'ouvrage « le métier de bibliothécaire » (Alix, 2010) présente cinq caractéristiques :

- Le contenu : texte, image fixe et animée, son... ;
- L'organisation de ce contenu : par chapitres, en articles, en séquence, d'un seul tenant... ;

- Les accès qui sont proposés dans le document : sommaire, index, table des matières, pistes, hyperliens, arborescence... ;
- La lisibilité des informations proposées : accès direct au contenu, codage, cryptage, nécessité d'utiliser un matériel de lecture... ;
- Le support sur lequel elles sont consultables : papier, bande magnétique, support optique...

Ces caractéristiques concernent aussi bien l'imprimé que le numérique. S'agissant de l'imprimé, des annexes (index, sommaires) permettent d'affiner une recherche. S'agissant d'un document électronique des outils multiples servent à faire des combinaisons de termes pour affiner des requêtes ; des troncatures, des filtres (date, langue etc.) donnent des possibilités méthodologique de recherche. Par conséquent, tous ces opérateurs sont autant d'éléments pris en compte dans la méthodologie de la recherche afin d'apporter aux étudiants les bases nécessaires dans le choix et l'utilisation à bon escient des différents outils de recherche pour accéder aux informations.

Ce sont autant d'objets que les sujets vont devoir mémoriser et activer en temps réel pour maîtriser les compétences acquises.

En effet, l'acquisition des compétences se construit à partir des mécanismes cognitifs faisant appel à la mémoire par l'enregistrement de connaissances pratiques et stratégiques dans le traitement de l'information et l'utilisation de la bibliothèque. Différentes fonctions cognitives participent à l'acquisition des compétences documentaires.

D'abord les mémoires qui permettent de stocker des informations que l'on peut classer en deux systèmes :

- La mémoire déclarative dans laquelle on va classer les connaissances acquises que l'individu peut verbaliser (mémorisation et sélection de l'information) ;
- La mémoire procédurale reflétant le savoir-faire dont la récupération en mémoire n'est pas toujours volontaire ou consciente (Taconnat, 2012, p. 18-23) (apprentissage et action procédurale)

Puis, l'activité psycho-cognitive convoquée dans la stratégie de mise en place d'une tâche structure l'organisation mentale, pour l'expertise, les méthodes d'investigation, l'analyse et l'évaluation de l'information pour le développement de l'esprit critique.

Enfin, l'aspect socio-cognitive opère également dans la construction des compétences et savoirs concentrés sur l'interaction sociale et culturelle dans une démarche collective. La contextualisation des apprentissages est essentielle dans des situations réelles par la transposition des acquisitions dans la pratique.

A noter que dans l'approche documentaire la représentation de l'espace bibliothèque est le premier aspect par lequel l'étudiant va pouvoir s'identifier pour s'inscrire comme un utilisateur potentiel et fidèle de l'établissement.

Il s'agit pour lui d'apprendre pour acquérir des connaissances, les assimiler et les réinvestir autant de fois que cela s'avère nécessaire. Cette assimilation dépend de la part de l'activité cognitive sollicitée dans l'acte d'apprentissage.

L'apprentissage ne se situe donc pas uniquement au niveau des supports et des normes documentaires mais bien avant l'assimilation de tous ces éléments. Cette identification peut prendre plusieurs formes dans la construction mentale de l'usager. D'abord, par les consignes d'utilisation du lieu (règlement intérieur), par la mémoire visuelle pour le repérage des différents espaces de travail et l'identification des personnes ressources de l'établissement.

1.3.3 Actions méthodologique et pédagogique

Les actions méthodologique et pédagogique menées dans le cadre des formations dispensées aux étudiants dans le système éducatif s'appuient sur des objets de référence tels les référentiels de compétences documentaires et représentent une aide pour les professionnels dans leur activité professionnelle. D'ailleurs, ces outils constituent pour ces professionnels un *point d'ancrage du développement de leur identité professionnelle* (Cordier, 2010).

La conception des curriculums dépend du contexte dans lequel la formation va se dérouler en l'occurrence l'enseignement supérieur et les politiques mises en œuvre *pour renforcer ou promouvoir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants* (Frenay, 2010, p. 63-76).

2. LES PUBLICS DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES

Nouveaux publics, nouvelle offre de formation. Nous percevons une sorte de mise en adéquation entre la physionomie des publics qui a changé ces dernières années et la démarche d'adaptation des formations à la demande. Selon Muet (2009), l'enseignement supérieur se déploie autour de trois pôles.

Pôle 1. La formation tout au long de la vie. La mission de formation initiale reste fondamentale mais plus exclusive. On relève l'accueil d'un autre type de public, notamment des personnes en situation professionnelle voire dans certains cas le grand public. Dans le préambule de Bologne 2020, l'éducation et la formation tout au long de la vie incluent l'obtention de diplômes, l'élargissement des connaissances et de la compréhension, l'acquisition de nouvelles capacités et compétences ou l'épanouissement personnel⁸⁷.

Pôle 2. La recherche appliquée comme axe majeur de développement pour les établissements d'enseignement supérieur. Elle est d'ailleurs le critère premier utilisé dans les ranking d'universités en matière de recherche ou pour attirer les meilleurs étudiants comme le fameux classement de Shanghai. Les institutions sont appelées à valoriser les résultats de cette recherche, ce qui passe par une mission de transfert des savoirs (nombre de publications comme élément visible des institutions).

Pôle 3. Le développement de l'employabilité des diplômés comme une nouvelle mission de l'enseignement supérieur. Il s'agit de forger chez les futurs diplômés la capacité à acquérir et à renforcer leurs compétences ainsi qu'à savoir s'intégrer dans le milieu professionnel puis y évoluer. Dans certains pays européens telle l'université Catholique de Louvain (UCL), la préparation à l'insertion professionnelle des étudiants est désormais comprise dans le mandat de l'université.⁸⁸ Dans le même ordre en France la création de la Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) fixe le cadre national des formations et la structure des niveaux de diplômes et élabore les textes réglementaires y afférents. Elle met en œuvre une politique active d'orientation et de préparation à l'insertion professionnelle, en lien avec la direction générale de l'enseignement scolaire et le service public de l'orientation⁸⁹.

Dans les propos de Muet (2009), nous relevons une université ambitieuse qui fait le pari de la compétitivité et du capital humain pour performer dans une société de plus en plus dirigée

⁸⁷Voir à l'adresse

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Louvain_Louvain-la_Neuve_Communiqé_FR.pdf [Consulté en ligne le 30 janvier 2011]

⁸⁸<http://www.uclouvain.be/foramtion-continue.html> [consulté en ligne le 30 janvier 2011]

⁸⁹<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid24149/dgesip.html> [Consulté en ligne le 15 avril 2014]

vers l'économie du savoir ; directive en affichant des objectifs axés sur l'autonomie, la concurrence et dynamique en diversifiant ses missions de formations vers l'insertion professionnelle.

Comment se positionne la bibliothèque dans un tel cadre conceptuel ?

Il est important de préciser que dans un même contexte et les mêmes conditions de formation, les étudiants ne réagissent pas de la même façon. Ce qui nous permet d'avancer que cette dynamique révélée par Muet peut profiter à la formation disciplinaire/documentaire par une mise en synergie des relations entre les composantes université/bibliothèque pour promouvoir les formations disciplinaires et en même temps valoriser les ressources documentaires. Le partenariat entre ces deux entités peut contribuer à mieux identifier les besoins et attentes des étudiants. A cela s'ajoute la connaissance du public pour une politique de formation en adéquation avec la demande. Cette mise en adéquation peut se faire par l'observation des pratiques des étudiants dans l'utilisation des espaces documentaires.

2.1 Études des publics dans l'action de formation

L'étude des publics dans les bibliothèques participe à la mise en place d'un projet d'action. La sociologie des publics est interrogée depuis plusieurs années dans l'environnement des bibliothèques. L'action pionnière de la Bibliothèque Publique d'Information du centre Georges Pompidou à Paris, dès son ouverture en 1977, met en place un service des études et de la recherche qui conduit des investigations sur l'évaluation des usages et des services (Isabel Fernandez, 2009, p. 107). La rencontre entre la bibliothèque et ses publics fait partie de la dimension culturelle que résume Olivier Donnat (2008). A travers ses enquêtes réalisées en 2008, il présente les profondes mutations culturelles connues par les français notamment depuis l'essor d'Internet et précisément sur la culture de l'écran. Son analyse fait apparaître que 91 % des jeunes sur 100 personnes interrogées ont utilisé internet au cours du dernier mois (au moment de l'enquête) et 57 % d'entre eux tous les jours ou presque. On constate que plus de la moitié des jeunes font un usage régulier de l'écran et sont les *utilisateurs privilégiés de nombreuses fonctionnalités de l'internet (télécharger des contenus culturel, fréquenter les réseaux sociaux etc.)* (Donnat, 2008, p. 46). Ces utilisations fréquentes des médias numériques sont des pistes pour étudier les raisons qui suscitent chez eux autant d'intérêt.

Des outils divers permettent la réalisation de cette démarche afin de cibler les attentes et les besoins notamment dans le champ de la formation. En effet, s'agissant de la formation documentaire, nous pouvons citer plusieurs méthodes pouvant être utilisées. Il s'agit des méthodes d'enquêtes, d'entretien, de questionnaire c'est-à-dire, d'un travail avant tout de terrain dont la visée est de recenser des données auprès des usagers pour identifier leurs besoins, leurs attentes, l'usage qu'ils font de l'espace, des outils et des praticiens (bibliothécaires/documentalistes) dans leurs relations avec les publics. Les résultats de ce travail d'enquête doivent aboutir à l'analyse et à l'évaluation des objets observés qui vont être des éléments clés pour mieux formaliser les objectifs et mieux agir sur les faiblesses du processus.

2.1.1 Pourquoi étudier les publics ?

Dans le cadre de la formation documentaire, le public est au cœur du projet de la bibliothèque car c'est lui qui permet à la bibliothèque d'exister. En règle générale, tout est mis en œuvre pour l'inscrire durablement dans l'action. Il s'agit de répondre au plus près de ses interrogations et de ses besoins. La BU peut en tirer bénéfice pour son organisation et son développement documentaire, car la connaissance même du public lui permet de mesurer l'impact de son utilité dans l'action. Muet (2009) indique que l'identification d'une bibliothèque se fait par rapport à son public, qui peut fréquenter ses salles de travail et son portail documentaire. En quelque sorte, *la bibliothèque ne vit que par ceux qui la fréquentent* (Nédélec, 2009). L'université accueille un public à la fois d'étudiants et de chercheurs. La prise en compte des particularités de chaque type de public est déterminante dans l'offre de ressources et les services spécifiques à proposer. C'est en conjuguant des stratégies pédagogiques et de recherche que la bibliothèque peut s'intégrer dans l'université pour développer sa capacité à contribuer activement aux orientations, aux objectifs et aux enjeux de l'institution dont elle dépend.

2.1.2 Connaître son public pour mettre en place sa politique de formation

Le public des bibliothèques universitaires est de plus en plus diversifié car les nouveaux étudiants notamment les primo-arrivants viennent de filières diverses (générale, professionnelle, technique) et cette hétérogénéité croissante peut être problématique dans l'organisation de la formation documentaire.

La pluralité constatée des publics (Mesguich, 2012)⁹⁰ des bibliothèques universitaires implique de connaître leurs attentes afin de mieux répondre à leurs besoins documentaires. De nombreuses interrogations font sens comme celles soulevées par Annie Le Saux (1993, p. 80-81) en ces termes « *La bibliothèque doit-elle s'adapter à chacun de ces publics, en fournissant des services autonomes, ou bien le public doit-il se contenter des services offerts au public universitaire ? Y a-t-il une politique pour les usagers non universitaires ? Ou bien faut-il traiter au coup par coup ? Ces interrogations soulèvent à nouveau la question des missions des bibliothèques universitaires* ». Dès lors la définition des savoirs généraux par niveau de formation s'impose comme cadre de réalisation des contenus pédagogiques de formation.

En effet, l'objectif est de trouver une convergence entre la méthodologie disciplinaire et la méthodologie documentaire pour un meilleur apprentissage et une plus forte implication des étudiants dans les études. Mais les fondamentaux n'étant pas toujours acquis ou intégrés par les apprenants, la tâche semble plus difficile à mener sans une vraie collaboration entre l'administration et la bibliothèque.

3. LES PROFESSIONNELS DE L'INFORMATION DOCUMENTAIRE ET IDENTITES MULTIPLES

La formation documentaire convoque un certain nombre de professionnels dans sa mise en œuvre didactique et pédagogique et leurs identités participent de leur construction humaine et sociale.

⁹⁰ Véronique Mesguich parle de métissage des publics pour caractériser la variété des publics

3.1 Représentation identitaire et fonction documentaire

La notion de représentation fait référence à l'identité, à l'appartenance et à des pratiques sociales. Jodelet (2006) définit la représentation comme un phénomène, sous des formes diverses (événement mental, énoncé verbal, image pictural, etc.) possède un caractère symbolique. En tant que telle, elle tient lieu, est à la place d'une entité (son objet) qui peut appartenir à l'univers matériel, événementiel, humain, social, idéal, imaginaire. Ainsi présentée, la notion de représentation aborde plusieurs pensées des sciences humaines. C'est ainsi que deux écoles de pensées, celle de Emile Durkheim en sciences sociales (1898) et celle de Serge Moscovici (1981) en psychologie sociale ont contribué à l'étude de la notion de représentation. Pour Moscovici cité par Blin, les représentations sociales sont une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (Blin, 1997). En quelque sorte une voie d'accès au sens commun mis en œuvre dans la vie quotidienne (Jodelet, 2006). Emile Durkheim (cité par Chartier et Fabre, 2006) fait référence à la représentation collective. En effet, il met en avant « l'articulation de trois modalités du rapport au monde social : le travail de classement et de découpage qui produit les configurations intellectuelles multiples par lesquelles la réalité est diversement construite par les différents groupes sociaux ; les pratiques qui visent à faire connaître une identité sociale, à exhiber une manière d'être au monde, à signifier symboliquement un statut et un rang ; enfin les formes institutionnalisées et objectivées par lesquels des « représentants » marquent l'existence d'un groupe, le communauté ou de la classe .

Selon Blin (*op. cit.*, 1997) la pluralité d'approches de la notion et des significations qu'elle véhicule rend difficile son utilisation mais cette variété définitoire autorise sa mobilisation dans l'articulation de différents niveaux d'explication. Dans notre démarche nous associons la notion de représentation à la notion d'identité pour expliquer les relations entre les acteurs (professionnels, formés) et la fonction documentaire.

Arrêtons-nous sur la question de l'identité. Le terme identité apparaît au XIV^e siècle, et est emprunté du bas latin *identitas*, qualité de ce qui est le même, dérivé du latin classique *idem*,

« le même », caractère de ce qui ne fait qu'un ou ne constitue qu'une seule et même réalité, sous des manifestations, des formes ou des appellations diverses ⁹¹. L'identité est donc d'une grande complexité mais est aussi paradoxale. En effet, dans sa signification même, elle désigne ce qui est unique, et donc le fait de se distinguer et de se différencier des autres. Mais qualifie ce qui est identique c'est-à-dire ce qui est parfaitement semblable tout en restant distinct (Marc, 2009).

Nous citons Gardiès (2006) qui rappelle que la notion a été étudiée par de nombreux champs scientifiques, notamment la psychologie avec les concepts d'identité personnelle et de construction de l'identité, les philosophes avec la métaphysique, l'anthropologie avec des points de vue culturels.

On peut en extraire trois niveaux que nous nous autorisons à présenter.

Le premier, l'identité liée à l'histoire, donc est le produit du passé. Kaufmann (2006) indique que l'identité est un processus inscrit avec précision dans les mouvements du passé. Dans une phase historique, sa formation s'est faite avec le développement de l'administration d'Etat confrontée à des individus déracinés, ou des communautés sans territoires. L'identification administrative liée à la modernité permet de les contrôler par la création des papiers d'identité. L'identité est donc cadrée par une action politique qui fait que l'individu est réduit à une simple formalité administrative.

Le deuxième, l'identité liée à l'appartenance à un groupe qui peut être : sociale, politique, culturelle. L'identité s'apparente ici à une posture d'affirmation identitaire. L'identité est un processus de construction qui se fonde sur des valeurs collectives, des revendications unitaires, des objectifs communs. Bruno Ollivier (2007) précise « *qu'aborder les phénomènes d'identité avec une approche psychosociale revient à reconnaître qu'aux identités sont liés des sentiments à la fois intimes (au plus profond de chacun) et collectifs (parce qu'ils sont partagés au sein de groupes et fondent l'appartenance à ces groupes). Ces sentiments sont liés à la fois à la conscience de soi, comme différent des autres et toujours identique à soi, et à l'appartenance à différents groupes* ».

⁹¹ Voir à l'adresse <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> [Consulté le 23 juin 2012]

Elle (l'identité) est le lien communicationnel entre les individus d'un même groupe. Cependant, cette identité collective est empreinte des individualités de chacun des membres qui évoluent dans le groupe.

Le troisième, l'identité liée à l'individualité. On se crée sa propre identité à partir d'un choix. Chaque individu se construit à partir d'une identité personnelle qui forge sa construction progressivement. Cette construction se fonde sur l'identification aux personnes et à l'environnement dès le plus jeune âge mais aussi par « *les normes et les modèles auxquels l'individu est invité à se conformer* » (Marc, *op.cit.*). Cet environnement interagit sur le développement et la formation de l'identité personnelle. L'image de soi, le sentiment de soi, la représentation de soi, l'idéal de soi sont les multiples composantes de cette identité individuelle.

Dans l'action documentaire, la relation entre les acteurs engagés dans le processus de formation est opérée à partir de l'identité collective des professionnels de l'information et de l'identité individuelle des apprenants qui devient pluriel au contact de leur environnement.

- L'identité des professionnels est donc liée à la deuxième posture qui s'apparente à l'appartenance à un groupe qui s'identifie aux mêmes valeurs c'est-à-dire à un socle commun empreinte d'une culture, d'une identité et d'une idéologie autour d'une même profession.
- L'identité des apprenants est plus tournée au départ vers l'identité individuelle, car l'apprenant étant en situation d'apprentissage donc dans une phase de socialisation s'appuie sur ses références culturelles pour se construire une identité progressivement transformée par l'interaction entre d'autres agents extérieurs. L'affiliation développée par Alain Coulon peut être considérée comme une forme de processus d'appartenance à une construction identitaire de l'étudiant dans un lieu qui est nouveau et qui peu à peu lui devient familier ; à un groupe au sein duquel il va déconstruire ses imaginaires souvent ancrés encore dans sa posture d'élève pour s'approprier les codes et les normes pour apprendre à être un étudiant.

La construction identitaire apparaît bien comme un processus dynamique, marqué par des ruptures et des crises, inachevé et toujours repris (Marc., *Ibid.*). Cette construction identitaire dynamique s'avère de plus en plus vraie avec ces identités multiples qui se profilent chez les internautes à cause du *je* qui devient *nous* :

« *Ceux qui fréquentent les technologies numériques ont donc la possibilité de devenir davantage multivoques et donc pluriels puisqu'ils sont amenés à traverser des voix multiples d'individus, de groupes ou de communautés qui entrent dans leur sphère privée* »(Dervin et Abbas, 2014).

Désormais, avec l'avènement des technologies, les individus sont dans un conflit identitaire qui crée chez eux une soif d'identification à travers les outils numériques.

3.2 Identités et représentations professionnelles

L'identité des formateurs engagés dans le processus de formation joue sur la manière de transmettre les différents savoirs et sur les contenus d'apprentissage. Cette hypothèse renvoie aux compétences et au niveau d'expertise des formateurs dans le domaine de la formation documentaire. Comment se positionnent-ils dans l'acte de formation ? Nous pointons la diversité des intervenants dans cette activité et leurs spécificités invitent à faire un tour d'horizon de leur niveau d'intervention.

Galvaudé, le terme *formateur* est employé assez communément pour tout ce qui a lien avec la transmission de savoirs ou compétences. Or, quand nous approchons au plus près ce terme, il est usité pour qualifier tous ceux qui interviennent sur une formation ou un enseignement. Nous décidons d'employer l'expression « **professionnel de l'information** » plus précise dans notre étude. Le professionnel de l'information comme nous l'entendons fait référence à plusieurs types de métiers et d'activités. Nous en donnons quelques définitions.

Vieira Da Cunha (2002) rapporte que le terme « *professionnel de l'information* » a été employé en Angleterre et aux Etats-Unis dans les années quatre-vingt pour désigner « tout professionnel de la documentation, documentaliste, scientifique de l'information, etc. dont le travail se fonde sur la théorie et la pratique de la création, l'accès, la validation, l'organisation, la transmission, la recherche et la diffusion de l'information... »

Quant au dictionnaire de l'information (*op. cit.*, p. 15) il présente le professionnel de l'information comme une personne qui exerce une activité liée à la production, au traitement, à la conservation et à la diffusion de l'information. Mais la variété des activités qui entourent ce corps de métier, amplifiée par les technologies de l'information nous invite à délimiter le champ des intervenants qui opèrent dans le cadre de l'information-documentation.

3.2.1 Les spécialistes de l'information

Les spécialistes de l'information ne sont plus seulement les professionnels de la documentation mais tous ceux qui s'intéressent de près ou de loin à l'info-documentaire (Salaün et Arsenault, *op. cit.*, 2009, p. 35)⁹². De nombreuses mutations dues au développement du numérique ont fait émergé d'autres métiers (record manager, veilleur, curateur, knowledge manager) qui répondent à un besoin fort des entreprises devenues concurrentielles. Le cas des bibliothèques est assez différent car elles s'inscrivent plus aujourd'hui dans une dynamique de service public ancrée sur la médiation. En effet, pendant longtemps, les professionnels de la documentation se concentraient davantage sur la gestion des collections (conservation et traitement des collections) et beaucoup moins sur la communication de l'information. Le document en tant que support représentait le fondement de leur métier. L'arrivée des technologies et le développement de la *société de la connaissance*⁹³ ont modifié leur approche de leur métier pour lequel ils doivent conjuguer acquisition, production, diffusion et formation. Cette nouvelle identification au support et à son caractère informatif place le professionnel dans un autre rapport beaucoup plus centré sur le contenu du document que sur l'aspect pratique d'accès au document beaucoup plus présent dans les formations proposées. Les deux ne sont pas incompatibles dans la démarche de formation, mais un juste équilibre semble nécessaire, car selon certains *experts scientifiques* (Gardiès, 2011) de la Science de l'information et de la communication la question des savoirs à enseigner se pose et interroge sur la formation des professionnels de la documentation en charge des formations à l'information. L'approche de l'information-documentation établie à partir de connaissances issues d'un corpus informationnel, les savoirs à transmettre relèvent-ils de la compétence d'enseignants de la discipline SIC ou bien des professionnels de la

⁹² Ces auteurs sont en accord avec ce point de vue et avancent que « Les sciences de l'information regroupent la bibliothéconomie, l'archivistique, les thématiques de la documentation, mais aussi des compétences communes avec l'informatique qui gère, elle aussi, de l'information (bases de données, ontologie, etc.) ».

⁹³ Notion qui apparaît vers la fin des années 1990 et utilisée particulièrement dans les milieux universitaires comme une alternative à la notion « société de l'information ». La société de la connaissance pour Abdul Waheed Khan (Sous-directeur général de l'UNESCO) comporte plus une dimension de transformation sociale, culturelle, économique, politique et institutionnelle, ainsi qu'une perspective de développement plus diversifiée alors que la société de l'information est liée à l'idée d'innovation technologique, extrait du livre de Sally Burch « enjeux des mots », en ligne <<http://vecam.org/article516.html>> [Consulté en ligne le 20 juin 2012].

documentation auquel cas, il faudra reconsidérer leur formation ? Nous faisons le constat, que les technologies ne sont pas les seuls entrants dans le positionnement professionnel des spécialistes de l'information et singulièrement ceux en charge de la documentation à l'université, mais que les ambitions de la société de l'information et du savoir s'orientent vers une société de plus en plus communicationnelle poussée par le développement exponentiel de l'information qui génèrent une nouvelle approche de l'information centrée sur le partage mais occasionne aussi la fracture numérique (Armand-Florentin, 2008)⁹⁴. Comment répondre aux exigences de l'information-communication à travers la documentation pour mieux préparer les citoyens en formation à faire face à cette explosion de l'information ? Les professionnels de l'information (professionnel de la bibliothécaires/documentalistes) ont un nouveau défi à relever face au numérique qui convoque l'exploration d'autres modèles dans le processus de recherche combinés de plus en plus aux enseignements disciplinaires.

Quel est le rôle de l'enseignant de discipline dans l'information documentaire ? L'enseignant est perçu par le professionnel de la documentation comme un collaborateur essentiel (Laverdière, 1995) même si comme l'indique Candalot (2003)⁹⁵ des difficultés subsistent dans la mise en place d'une *métadiscipline*⁹⁶. L'intégration de la documentation dans une logique disciplinaire passe par la collaboration entre les spécialistes du domaine : les enseignants et les bibliothécaires (Colcanap, 2011, p. 11). Les précisions apportées par Candalot (*op.cit.*, 2003) sur la nécessité d'approfondir avec les étudiants les bases théoriques liées à l'information et à la société de l'information réitère la question des savoirs à enseigner et continue à interroger sur le contenu réel de l'enseignement en information-documentation tel qu'il se pratique aujourd'hui dans l'enseignement supérieur (Gardiès, *op. cit.*, 2011, p. 41).

⁹⁴ Désigne le fossé entre ceux qui utilisent les potentialités des technologies de l'information et de la communication pour leur accomplissement personnel ou professionnel et ceux qui ne sont pas en état de les exploiter faute de pouvoir accéder aux équipements ou de compétences <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs>> [Consulté en ligne le 17 juillet 2012]

⁹⁵ Voir à l'adresse <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/> [Consulté le 20 juin 2012]

⁹⁶ Métadiscipline définie comme « discipline » servant les autres.

3.2.2 Les experts scientifiques

L'interrogation est forte sur les savoirs informationnels à enseigner et sur la manière de les transmettre. Des enseignants-chercheurs en SIC (Beguin, 1996, p. 49-64 ; Candalot dit Casaurang, 2003) se sont penchées sur cette question. L'information-documentation, *activité récente s'articule avec les secteurs les plus divers de la vie politique, sociale, économique de nos sociétés... car l'enjeu est non seulement de sélectionner et d'enregistrer les documents, mais de promouvoir un accès aux informations, particulièrement dans un siècle caractérisé par des technologies nouvelles* (Corroy et Gonnet, 2008, p. 166).

L'ancrage de l'information-documentation dans le champ des SIC permet d'apporter un positionnement scientifique au concept *formation documentaire* par les travaux conduits par les différents laboratoires de recherche (LERASS, Erté...), les associations professionnelles (ABDS, IFLA, ABF ...) pour interroger les problématiques liées au document, à l'information, aux pratiques professionnelles et à celles de l'utilisateur.

La légitimité des enseignants-chercheurs dans cette démarche vient du besoin des professionnels de l'information de mieux connaître leur métier et leurs utilisateurs. Delamotte (cité par Simonnot, 2008) va dans ce sens en indiquant que les « *professeurs-documentalistes doivent participer aux travaux de recherche universitaire qui permettront de faire évoluer leur rôle, pour mettre à jour la didactique de la documentation* ».

Conclusion

Ainsi, les formateurs que l'on peut associer à des spécialistes de la documentation s'appuient sur des objets communs d'identification (normes, valeurs, lieux) dont ils s'approprient pour se forger une identité professionnelle. La formation professionnelle semble un élément important dans la construction de leur identité professionnelle (Tarin, 2004)⁹⁷. Les experts scientifiques quant à eux, apportent à la construction identitaire des professionnels de l'information une plus-value en questionnant leur environnement professionnel.

⁹⁷Voir à l'adresse <http://bbf.enssib.fr/> [Consulté en ligne le 24 juin 2012]

S'agissant des apprenants, la phase identitaire semble jouer plus du côté du choix de la discipline de formation et du projet à court ou long terme. La construction identitaire disciplinaire est marquée d'une façon plus individuelle car elle s'inscrit dans une démarche *d'affiliation et d'élaboration du rapport au savoir*. Nous pensons que cette posture identitaire peut influencer la démarche d'information.

CONCLUSION GENERALE DE LA PREMIERE PARTIE

L'information et la documentation sont étroitement et singulièrement liées aux savoirs, aux compétences et aux connaissances informationnelles. Ce diptyque développé par Jean Meyriat à travers ses différentes initiatives de formations nouvelles, a forgé la construction identitaire des professionnels de la documentation et a incité à l'émergence de tribunes qu'elles soient associative, centre de formation ou littérature scientifique.

Participant à la réflexion sur la recherche du domaine des sciences de l'information, de la communication et de la documentation, les concepts information et documentation entrent aussi en résonance avec les technologies nouvelles qui leur donnent une dimension planétaire et influent inévitablement sur leur représentation dans la conscience des utilisateurs.

L'apprentissage de l'organisation documentaire est nécessaire dans la culture de l'information pour une approche maîtrisée de l'information. Cette deuxième partie fait apparaître les différentes phases de la formation proposée par les bibliothèques calquées sur des curriculums classiques et s'appuyant sur des mesures encadrées par les instances institutionnelles. Cette approche nous semble importante car constitue non seulement un regard historique dans la construction de la formation mais permet aussi de comprendre l'évolution provoquée par le numérique qui fixe les limites du modèle actuel car l'émergence des médias socionumériques usités par les usagers interroge sur la légitimité de la formation telle qu'elle est encore proposée par les bibliothèques universitaires. En effet, les fonctionnalités des objets et outils développés ici sont remises en question par le développement des réseaux sociaux et des services du Web 2.0. Les usages et les pratiques se modifient très rapidement à mesure que se multiplient les outils numériques. Mais la formation a du mal à suivre cette *évolution* -

quelque peu contestée selon le point de vue de Biagini (2012)⁹⁸. Nous essayerons de comprendre dans ce système de formation si une cohabitation de *plusieurs modèles* de formation est possible prenant en compte l'axe documentaire et l'axe communicationnel, ou bien la construction d'*un modèle* qui intègre toutes les caractéristiques du documentaire et du communicationnel.

Par ailleurs, la dimension stratégique de la bibliothèque au sein de l'université dans une approche communicationnelle de l'information, conduit à s'interroger sur sa visibilité en tant que structure de formation et de production numérique.

Partant de cette interrogation, cette partie sera consacrée également au positionnement de la bibliothèque dans l'université à travers ses actions de formation et de sa relation avec son institution de tutelle afin d'appréhender de nouvelles formes d'approche de la formation en accord avec les nouveaux outils communicationnels du Web utilisés par les usagers mais également par les institutions.

⁹⁸ Dans son livre « L'emprise numérique : comment Internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies » l'auteur présente le numérique comme une utopie qui renforce la compétition et l'exigence d'aller plus vite sous peine d'être exclu et inconsciemment provoque chez l'individu une sensation de liberté alors qu'il devient de plus en plus dépendant des dispositifs technoscientifiques.

PARTIE 2 -

ORGANISATION DOCUMENTAIRE :

LIEU ET TEMPS

A- BIBLIOTHEQUE ET UNIVERSITÉ : CONSTRUCTION D'UNE POLITIQUE DE FORMATION

Les réformes engagées dans le cadre universitaire ne sont pas sans conséquences sur le fonctionnement des bibliothèques. Les relations entre la bibliothèque et la tutelle deviennent plus étroites en matière de politique documentaire et le champ d'action des bibliothèques tient à des négociations pour le développement de la documentation et de la gestion des ressources humaines. Toute cette organisation repose sur une nouvelle communication et tend à redéfinir le rôle de la bibliothèque non plus comme un service libre de ses décisions mais en vrai négociateur pour justifier les deniers qui lui sont alloués, la formation faisant partie de ces axes prioritaires.

1. RÉFORMES DE L'UNIVERSITÉ ET IMPACT SUR LES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES

De grandes réformes marquent un changement de cap dans l'organisation et le fonctionnement de l'université en France. D'abord la déclaration de Bologne⁹⁹ puis, le renforcement de l'autonomie des universités par la loi sur les libertés et les responsabilités des universités (LRU) promulguée le 10 août 2007. Cette loi élargie les missions des établissements d'enseignement supérieur en leur conférant l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants. Elle renforce les missions et les prérogatives du Président de l'université et prévoit des compétences élargies en matière budgétaire et de gestion des ressources humaines. L'autonomie renforce la signature d'un contrat auparavant quadriennal, et depuis 2011 devenu quinquennal, outil de pilotage entre les universités et le ministère. C'est dans le cadre de ce contrat qu'est fixé le montant global de la dotation de l'Etat à l'université. Cette nouvelle compétence dans la répartition de l'enveloppe budgétaire sous-entend une nouvelle organisation dans la relation entre l'administration de l'université et le service « bibliothèque ».¹⁰⁰ Une autre communication avec de nouvelles stratégies d'approche et d'affirmation de son identité dans la nouvelle organisation de l'université se révèle nécessaire pour garantir sa légitimité.

1.1 Le cadre juridique de la bibliothèque universitaire

L'université et la bibliothèque sont intimement liées : l'une axe ses activités sur l'acquisition des connaissances, et l'autre offre l'accès à l'information (Legère, 1995, p. 239. Il ne s'agit pas de faire ici l'historique des BU mais de partir de la période de contractualisation pour

⁹⁹ Signée par 29 Etats européens en juin 1999 dans une visée de convergence des systèmes d'enseignement supérieur pour rendre plus attractifs les formations et faciliter les échanges universitaires par un système basé sur trois cycle LMD (Licence-Master-Doctorat)

¹⁰⁰ Ces modifications ont un impact sur le fonctionnement des bibliothèques universitaires : fin des crédits fléchés attribués auparavant directement par l'administration centrale ; gestion globalisée des personnels y compris ceux du service commun de documentation etc.

mieux comprendre la place de la bibliothèque dans l'institution universitaire. Dans notre recherche documentaire, nous avons trouvé peu de littérature sur le niveau d'intégration de la bibliothèque en tant qu'acteur en mouvement dans l'université française. « Les bibliothèques dans l'Université » (1994) sous la direction de Daniel RENOULT est le seul ouvrage conséquent comme son nom l'indique qui fait un état des lieux du sujet. Des articles sur la politique documentaire sont plus nombreux (Bally, 1985 ; Kerdraon, 1992 ; Poulain, 1996) et apportent un éclairage plutôt sur l'état de la documentation et des budgets documentaires. Il nous a semblé donc intéressant de faire un tour d'horizon actualisé de la visibilité des bibliothèques universitaires. Il faut dire qu'avant la contractualisation, des bibliothèques évoluaient dans l'université en répondant aux besoins spécifiques de leur public (Henri Comte, 1995)¹⁰¹. Depuis la contractualisation¹⁰², la bibliothèque s'inscrit dans la démarche de projet de l'établissement dont elle dépend (l'université). *La valorisation dans les contrats de la fonction documentaire est désormais considérée comme aussi importante que les fonctions d'enseignement et de recherche* (Renoult, 1990, p. 90-95)¹⁰³.

En résumé, on peut dire que la bibliothèque est d'une grande richesse informationnelle pour l'université car malgré les divers accès à l'information en ligne, elle rassemble encore une grande part de la documentation nécessaire au développement des savoirs. Mais plus encore, toutes les deux participent à l'acquisition des connaissances, à la formation de l'esprit et cela en s'amplifiant avec la multiplication des technologies de l'information.

Longtemps, la bibliothèque a été perçue comme « *l'étranger dans la maison* »¹⁰⁴, peu fréquentée par la communauté universitaire. Dans ce même registre Rauzier (2011, p. 4-5) indique la vision de Otlet qui préconisait *déjà de placer le service documentaire au cœur de l'institution*. Ainsi, devenue service commun de la documentation¹⁰⁵, la bibliothèque est intégrée pleinement dans l'université.

¹⁰¹ On voit ainsi se multiplier à l'université des bibliothèques de spécialité dont la fonction est de répondre aux besoins spécialisés d'un institut, d'un laboratoire ou d'un centre de recherche in Diriger une bibliothèque d'enseignement supérieur. Québec : Presses universitaires du Québec, 1995

¹⁰² Décrets de 1985 et 1991 : intégration des bibliothèques universitaires dans un service commun de documentation placé sous l'autorité directe du président de l'université

¹⁰³ Voir à l'adresse <http://bbf.enssib.fr/> [Consulté le 12 juillet 2012]

¹⁰⁴ Emprunté à CARBONE Pierre

¹⁰⁵ 1985 pour les bibliothèques de Province et 1991 pour celles de la région parisienne

Les bibliothèques universitaires sont régies en France par le décret du 4 juillet 1985 pour les bibliothèques de province et par celui du 27 mars 1991 pour les bibliothèques de la région parisienne. Plus récemment, deux textes viennent renforcer leur intégration au sein de l'université. D'une part, le Code de l'Éducation modifié par la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relatives aux Libertés et aux Responsabilités des Universités ; et d'autre part, le décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créées sous forme de services communs.

Les BU sont des services communs de la documentation (SCD), placés sous l'autorité du président de l'université et dirigés par un directeur, assisté d'un conseil de la documentation. Les SCD sont composés des bibliothèques intégrées (les anciennes BU) et des bibliothèques associées (les bibliothèques d'institut, de laboratoires, d'UFR...), ces dernières restant dirigées par les responsables de leurs structures de rattachement (Bertrand, 1998).

Les fonctions dévolues aux bibliothèques de l'université sont définies dans l'article premier du décret relatif aux bibliothèques :

Article premier.- Le service commun de la documentation, créé par délibération statutaire du conseil d'administration de l'université, a notamment pour fonctions :

- De mettre œuvre la politique documentaire de l'établissement, de coordonner les moyens correspondants et d'évaluer les services offerts aux usagers ;
- De développer les ressources documentaires numériques, contribuer à leur production et favoriser leur usage ;
- De favoriser, par l'action documentaire et l'adaptation des services, toute initiative dans le domaine de la formation initiale et continue et de la recherche ;
- De former les utilisateurs à un emploi aussi large que possible des techniques nouvelles d'accès à l'information scientifique et technique.

L'article 2 précise que le SCD « assure les missions d'orientation, d'étude, de recherche et d'enseignement bibliographique et documentaire confiées antérieurement à la bibliothèque universitaire » puis la place sous l'autorité du président de l'université. Les BU sont entièrement intégrées au SCD avec tous les documents et moyens qui lui étaient affectés (Lachenaud, 1998/1999).

Le rôle des bibliothèques universitaires s'est renforcé avec la politique de contractualisation dont l'objectif est la conduite de programmes d'action à partir de conventions entre l'Etat, les régions et des organismes privés.

2. POLITIQUE CONTRACTUELLE ET ENJEUX DE LA DOCUMENTATION

L'autonomie de l'université a renforcé la contractualisation des projets documentaires et amplifiée le rôle des bibliothèques qui doivent désormais se mettre en ordre de bataille pour convaincre l'administration de la viabilité de projets parfois coûteux et leur intérêt pour la communauté universitaire. Au sein de ces projets, la question de la formation devient cruciale car elle implique les aspects budgétaires, économiques, sociaux et éducatifs. La bibliothèque est un service commun comme tous les autres au regard de l'institution et qui doit se démarquer pour se rendre visible et légitimer son rôle au sein de l'université. L'activité informationnelle a représenté jusqu'à cette convergence du numérique un pan important de ses missions. Elle peut se maintenir comme elle peut s'amoinrir au contact de toutes les évolutions médiatiques. Le rôle des BU dépend de ce fait des réponses qu'elles pourront apporter en matière d'investigation sur de nouvelles offres info-documentaires corroborées par des formations en phase avec les attitudes et les savoir-faire des usagers.

2.1 Le rôle des bibliothèques

Le rôle premier des bibliothèques est d'accompagner et de soutenir les activités d'enseignement et de recherche. Plus importantes que jamais dans ce monde de l'information numérique, elles identifient, acquièrent et rendent accessibles les ressources documentaires indispensables aux étudiants et aux chercheurs. Elles ont également pour mission de former à l'utilisation de ces ressources. Gardiennes de la mémoire et du patrimoine documentaire de l'établissement, elles occupent une place centrale dans la vie sociale et culturelle de ce dernier, en étant non seulement un lieu de travail, d'étude et de recherche, mais aussi de convivialité. Claude Jolly (1986) indique que « *les bibliothèques ont pleinement un rôle à jouer... en aidant les étudiants à acquérir une autonomie documentaire, et en mettant en*

œuvre des outils collectifs (catalogues, collections, mutualisations). Les bibliothèques universitaires s'émanent par la qualité des politiques documentaires menées. L'une de ses missions principales. Elle a évolué avec le progrès technique, les nouveaux publics et l'intégration des personnels des services communs à la masse des ressources humaines de l'université dans le cadre des compétences élargies (Lachenaud, 2009)¹⁰⁶. Bertrand Calenge (1999) la définit comme «*un ensemble de décisions et de processus relatifs à l'accroissement, à la mise en ordre et à la conservation des collections, dans le cadre de missions particulières à la bibliothèque, et à la poursuite d'objectifs socioculturels et socio-éducatifs assignés à cette collection*». Selon Christine Orain (2005), elle regroupe trois ensembles distincts : politique d'acquisition, politique de conservation, politique d'accessibilité et elle est organisée en trois fonctions : sélection, achat et gestion documentaire. *Mais la politique documentaire d'un SCD est indissociable d'une politique de services aux usagers.* La politique de contractualisation des projets s'orientent plus vers des compromis budgétaires pour une cohésion entre politique scientifique et politique documentaire.

La politique contractuelle s'est instaurée pour la documentation des établissements d'enseignement supérieur à partir de 1983 (Bally, 1985). Elle est encadrée par *la loi du 29 juillet 1982 laquelle confère des accords purement contractuels que les partenaires s'engagent à certaines réalisations.* Sous forme de contrats quadriennaux, elle permet de mettre en place des orientations stratégiques sous forme de programmes d'actions entre les établissements d'enseignement supérieur, l'Etat, les régions et des organismes privés. L'autonomie élargie des universités accélère aujourd'hui les programmes documentaires notamment dans le processus de négociation des contrats en matière de documentation, la loi LRU ayant conduit à la globalisation des financements de l'Etat. Désormais, la bibliothèque universitaire doit afficher et affirmer clairement ses priorités en matière documentaire.

Dans un contexte marqué par l'explosion du numérique, la bibliothèque est le vecteur de l'accès à l'information scientifique, critère premier de la compétitivité internationale des universités. Face à la concurrence internationale accrue, elle est un élément constitutif de l'identité et de l'image de l'établissement, notamment auprès des étudiants et enseignants-chercheurs étrangers. L'organisation des enseignements depuis le LMD (licence master doctorat) a eu des conséquences directes sur les missions que doivent remplir les

¹⁰⁶ Voir à l'adresse <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-06-0064-013> [Consulté en ligne le 20 mai 2013]

bibliothèques universitaires et de ce fait, sur leur positionnement stratégique au sein de l'institution.

Le développement et la modernisation des bibliothèques d'enseignement supérieur et de recherche représentent donc un enjeu stratégique. Dans cette perspective, le ministère français de l'enseignement supérieur soutient particulièrement les axes¹⁰⁷ suivants :

- Faciliter l'accès à l'information, par l'extension des horaires d'ouverture, le développement du libre accès et de l'accès à distance aux collections ;
- Développer les ressources numériques (manuels pédagogiques ; revues scientifiques ; bases de données ; documents numérisés) ;
- Diffuser la production pédagogique et scientifique de l'université (thèses, publications scientifiques, ressources pédagogiques, etc.) ;
- Former les étudiants et enseignants-chercheurs à la recherche et à l'exploitation de l'information

D'autres engagements sont pris en France au service des étudiants et s'inscrivent autour d'actions d'une part, *d'orientations* visant à augmenter la fréquentation des bibliothèques par la labellisation d'une trentaine de bibliothèques « NoctanBU » depuis 2010 pour permettre l'extension d'horaires et le développement de plus d'ouvrages en accès libre grâce au développement numérique ; et d'autre part, des *mesures ponctuelles* visant à mettre en place d'autres stratégies de fonctionnement par le renforcement de la politique documentaire à tous les niveaux, du campus au niveau national, pour le partage et la mutualisation des ressources et une réflexion sur des bibliothèques plus fonctionnelles c'est-à-dire plus flexibles et adaptées aux besoins et aux évolutions du XXI^e siècle. A noter que des efforts significatifs ont été accomplis pour rétablir la situation des bibliothèques en m² par étudiant et nombre d'heures d'ouverture. Le rapport André Miquel de 1988 notait qu'en Allemagne, les bibliothèques universitaires sont ouvertes entre 60 et 80 heures par semaine, alors qu'en France à cette époque la moyenne se situait aux environs de 40 heures (Goniez, 2008). La situation s'est nettement améliorée au fil des années pour rattraper le retard pris par rapport à l'étranger. Selon le plan Bibliothèques universitaires de 2010, les BU françaises sont

¹⁰⁷ Voir à l'adresse <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/> [Consulté en ligne le 15 décembre 2011]

ouvertes entre 60 et 84 heures par semaine¹⁰⁸. S'agissant de certaines bibliothèques étrangères, selon un rapport sur une « Comparaison internationale de bibliothèques universitaires », elles affichent leurs plans stratégiques comme des plans d'actions communicationnels pour se faire connaître et valoriser leurs projets¹⁰⁹.

En définitif, toutes ces préconisations du ministère de l'enseignement supérieur, qu'elles soient stratégiques ou ponctuelles, ne sont pas toujours suivies d'effet au vu du constat réel fait sur le terrain. En effet, la bonne conduite de ces préconisations suppose des moyens humains (extension d'ouverture des bibliothèques), des subventions conséquentes pour répondre aux besoins documentaires plus coûteux (abonnements à la documentation numérique).

Au regard de tous ces plans stratégiques, nous considérons qu'ils s'appuient sur des subventions et des crédits universitaires de moins en moins consubstantiels pour une réelle application des mesures annoncées.

2.2 Financement

Les crédits des bibliothèques universitaires françaises proviennent de plusieurs sources de financement. Principalement les subventions accordées par l'Etat, qui consacre chaque année environ 110M€ aux bibliothèques universitaires, dont près de 50 % sont attribués dans le cadre des contrats quadriennaux (Annot, *op. cit.*, 2012) d'établissement et qui constitue l'enveloppe la plus importante. A cela s'ajoutent, les crédits universitaires, dont une part des droits de scolarité versés par les étudiants avec une progression d'environ 1€/ an depuis 2002¹¹⁰.

Par ailleurs les collectivités territoriales apportent un soutien financier important pour la construction et la réhabilitation des bâtiments.

¹⁰⁸<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/> [Consulté en ligne le 15 décembre 2011]

¹⁰⁹ Rapport n° 2009-0017-Janvier 2010 « la bibliothèque de Madrid (plan 2007-2011) privilégie le développement de l'infrastructure de soutien à la pédagogie et à la recherche, la visibilité internationale et la convergence en termes de technologies, la qualité et l'organisation au sein de services »

¹¹⁰ Précision apportée par Pierre Carbone dans la « Revue de l'Association des Professionnel de la documentations de France », n°40, octobre 2008, p. 20

Le centre national du livre (CNL) subventionne aussi des projets déposés par les universités pour des acquisitions thématiques d'imprimés.¹¹¹ Selon Pallier quelles que soient leurs spécificités, les bibliothèques universitaires ont des dénominateurs communs qu'il désigne comme « servir les besoins de l'enseignement et de la recherche au cœur de l'université, constituer ou rendre accessibles dans ce but des collections spécialisées de documentation nationale ou étrangère ». Il indique que l'on peut distinguer trois phases : « participation à la croissance et aux transformations des universités ; repli, après la crise économique de 1974, puis restructuration face à un enseignement supérieur de masse ». Les missions des universités auraient donc changé suite à la demande croissante de l'offre de formation : formations professionnelles, diversité des filières courtes et longues, ouverture à la formation continue. Selon Pallier (2002) « *la face et les missions des universités en ont été changées, avec l'importance croissante des formations professionnelles, le développement des filières courtes et de la formation continue. Les deux tiers des établissements d'enseignement supérieur actuels ont été créés. Ce mouvement s'accompagnait du développement de la recherche et d'une multiplication des publications scientifiques. Il a fallu adapter les bibliothèques universitaires* ».

L'inscription de la bibliothèque dans l'université fédère nombre d'acteurs politiques et décisionnels. La démarche communicationnelle adoptée dans cette organisation, vers des engagements dans la réalisation de projets d'action, dans le cadre de la formation aux usagers, s'apparente à ce que Aïsanni et Bordes (2008, p. 73-81) appellent « l'organisation argumentative »¹¹².

Ces deux auteurs indiquent que dans l'organisation argumentative, « *le discours de la rationalité et l'instrument de gestion sont érigés en principes organisateurs de l'action collective. L'organisation est appréhendée comme un tout homogène, constitué d'activités articulées entre elles selon des dispositifs et des règles rationnels. Dominée par une logique formelle et fonctionnelle (description des procédures à suivre, élaboration d'instruments de contrôle, rappels des objectifs à atteindre, discours de légitimation...), la communication se déploie sur un mode centralisé intégré à la hiérarchie* ». Nous associons cette notion ainsi

¹¹¹ Texte de référence : décret n°2006-572 du 17 mai 2006 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Décret n° 85-694 du 4 juillet 1985, modifié par le décret n° 91-320 d 27/03/91, sur les services de la documentation des établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'éducation nationale

¹¹² Voir à l'adresse <http://www.cairn.info> [Consulté le 29 janvier 2011]

définie précédemment, à la relation qui existe entre l'université considérée comme l'autorité administrative et la bibliothèque sa composante, dans l'organisation de leur mode de communication. En effet, c'est par le truchement de différents dispositifs administratifs que l'organisation fonctionnelle entre les deux parties va pouvoir trouver une dynamique communicationnelle. Communiquer devient aujourd'hui une stratégie de marketing pour les bibliothèques tant sur le plan budgétaire pour les négociations documentaires que sur le plan politique pour des projets innovants comme les politiques de formation. Une manière de se rendre visible et d'asseoir sa fonction sociale et éducative.

B- LA BU : ACTEUR ET MÉDIATEUR DE L'INFORMATION

La bibliothèque évolue au sein de l'université en collaboration avec d'autres services pour la réalisation de nombre de ses activités. Au premier chef, sa relation bipartite avec l'administration universitaire par sa participation aux différents conseils et principalement le Conseil documentaire au sein duquel les projets de budgets sont votés ainsi que l'élaboration de la politique documentaire commune de l'université. La réalisation de chantiers documentaires n'est pas restreinte à la seule implication universitaire mais dans un ensemble de partenariats qui participent du rayonnement de la bibliothèque à l'extérieur de son administration. Des organismes documentaires nationaux contribuent au développement de la documentation, à la coopération documentaire, à la transversalité des compétences professionnelles ainsi qu'à l'émergence de dispositifs documentaires instigateurs de l'action en matière de formation des professionnels et des usagers. Toutes ces interrelations s'amplifient avec les technologies du numérique et créent de plus en plus le besoin de communiquer pour arriver à agir ensemble.

1. BIBLIOTHEQUE ET UNIVERSITÉ : QUEL AGIR COMMUNICATIONNEL ?

Habermas est l'un des philosophes qui a développé la théorie de « l'agir communicationnel » ou « action communicationnelle ». Cette théorie crée une passerelle entre le niveau logique et les formes pratiques de communication. Dans l'« Agir Communicationnel », Habermas offre une philosophie qui coopère avec la sociologie, une théorie de la société basée, sur l'action orientée vers l'intersubjectivité, actions raisonnables sujettes à la critique. Dans ce cadre, il nous semble que la relation bipartite peut trouver un ancrage dans le concept de « l'agir communicationnel » liant à la fois le but et l'efficacité, l'authenticité et la véracité dans l'action (Baudoin et Friedrich, 2001, p. 7-24)¹¹³. Cette collaboration est d'autant plus importante car la photographie de la formation documentaire évolue avec les technologies, et l'implication de l'institution est souhaitable pour la bibliothèque non seulement sur le plan budgétaire car le coût de la documentation est assez conséquent, mais également pour faire évoluer son image d'espace de travail en lieu d'accès à la formation et à l'information. Cet ancrage dans l'institution prend racine dans le positionnement des bibliothèques dans les différents organes de l'université.

La bibliothèque universitaire s'organise à partir de la politique de l'université¹¹⁴. Elle est représentée au sein de cette instance par le Directeur au sein de laquelle le budget du service est voté. L'enveloppe budgétaire allouée vise à répondre au meilleur fonctionnement du service. A ce propos, le SCD doit négocier chaque année le montant de cette dotation et faire valoir l'importance des projets à mener en prenant soin de bien évaluer les besoins financiers afin que les besoins documentaires, les services au public et la masse salariale soient

¹¹³Voir à l'adresse www.cairn.info/theories-de-l-action-et-education--9782804136888-page-7.htm. [Consulté le 29 janvier 2011]

¹¹⁴ La politique se détermine au sein du Conseil d'Administration. Loi n°2007-1199 du 10 août 2007, Art. L712-3 www.legifrance.gouv.fr [Consulté le 12 février 2012]

correctement pris en compte. Sa présence dans les différents conseils¹¹⁵ lui vaut de défendre les liens qui existent entre ses objectifs et ceux des axes stratégiques de l'administration.

Chacun de ces conseils émet un avis soit décisionnaire, soit consultatif sur l'organisation des bibliothèques universitaires. C'est le moyen pour le directeur de se tenir informé des divers aspects du fonctionnement de l'université et d'intervenir sur toute question concernant la documentation. Sa présence aux conseils contribue en outre à la reconnaissance de la fonction documentaire au sein de l'université. La communication se révèle donc un outil indispensable pour nouer des liens de travail et permettre l'émergence de projets et d'actions.

1.1 La gestion organisationnelle de la bibliothèque

L'autonomie des universités est présentée comme une possible chance pour la bibliothèque universitaire d'accroître sa visibilité au sein de l'institution. Bach (2011, p. 94-95) évoque la situation de quatre universités qui ont fait le choix de la fusion de leurs unités documentaires pour augmenter leurs budgets en matière de documentation et de recherche. Son analyse de la situation actuelle des bibliothèques universitaires fait apparaître le poids des réformes dont la LRU tournée vers la compétitivité et la performance. Cette nouvelle gouvernance associe certes, davantage les BU dans le fonctionnement de l'université et lui confère un engagement dit plus affirmé dans la politique stratégique de l'université basée sur la promotion de la formation et de la recherche. Mais cette association est sujette à de nombreuses négociations dans la conduite des politiques documentaires car chaque projet doit faire l'objet d'âpres discussions pour trouver écho auprès de l'administration et tenter d'obtenir le budget correspondant. En effet, le *défléchage* des crédits oblige les directeurs des bibliothèques à négocier leur budget auprès du conseil d'administration de l'université. Nous considérons que l'autonomie des universités basée sur la culture du résultat, apporte une certaine fragilité qui s'en ressent dans l'organisation générale de la bibliothèque. La coopération interne est un des moyens de participer à la gouvernance et en même temps de créer une dynamique dans

¹¹⁵ Conseil documentaire. Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créées sous forme de services communs, art. 9 www.legifrance.gouv.fr [Consulté le 12 février 2012]

l'organisation de la gestion documentaire pour plus de transparence et de valorisation des projets documentaires.

1.1.1 Bibliothèque et environnement partenarial

La conduite de projets pérennes dans l'environnement partenarial de la bibliothèque se cristallise autour de plusieurs aspects parfois problématiques dans la construction des actions à mener. En effet, la bibliothèque doit composer avec tous les services de l'université pour se faire connaître mais également pour exister comme espace de travail, comme lieu d'apprentissage et comme structure de formation. Elle doit s'entourer de structures qui valorisent ses actions, ses missions et lui permettent de fonctionner dans les meilleures conditions.

Le service TICE est un partenaire incontournable pour la bibliothèque car il l'assiste dans des projets numériques pour une meilleure diffusion des ressources documentaires. Précisons que le développement du numérique a bousculé le fonctionnement de l'université et installé de nouvelles stratégies de formation, d'enseignement, de recherche et de partage de l'information. A ce niveau d'action, la bibliothèque universitaire s'implique d'une manière très active dans la valorisation des publications des chercheurs par une mutualisation de toutes les ressources de l'université. En janvier 2009, des travaux conduits par la Caisse des Dépôts en partenariat avec la Conférence de présidents d'université sur l'université numérique posait la question suivante «Quels enjeux pour les personnels de documentation ?». Au-delà du fait que les services commun de documentation doivent se repositionner sur le développement des usagers, s'inscrire audacieusement dans le projet d'établissement », il en ressort de cette étude qu'il doit avoir une position plus affirmée dans les politiques de recherche, de formation et d'insertion professionnelle, au moyen de collaborations plus étroites avec les services compétents. Des initiatives et collaborations sont envisageables : « *En adoptant la technologie du Web, il devient également possible d'envisager des projets de collaboration avec les autres services de l'Université, par exemple dans le cadre de développement de produits d'enseignement ou de cours multimédia, où l'information documentaire qui y est introduite devient plus dynamique, grâce à l'interconnexion avec le catalogue de la bibliothèque, permettant ainsi de connaître immédiatement et réellement l'état de disponibilité des références imprimées intégrées ou donnant accès à des versions électroniques* »(Papy et Leblond, 2009, p. 116).

1.1.2 Bibliothèque et environnement formatif

L'enjeu de la bibliothèque dans son organisation est d'arriver à mettre en corrélation son environnement formatif avec son environnement partenarial. Tout ici est affaire d'imbrications de compétences et de relations formalisées pour installer durablement l'action de formation dans la politique de l'université. Cette démarche s'accompagne d'interventions d'acteurs pour encadrer les étudiants et soutenir les professionnels de la documentation dans leurs projets de formation documentaire. Cet accompagnement s'inscrit dans le cadre de l'action tutorale, dispositif en lien avec les emplois étudiants de plus en plus utilisés par les bibliothèques universitaires.

Le tutorat est un concept qui se caractérise par une meilleure prise en compte des relations et des activités entre les tutorés et les tuteurs dans l'acte d'enseignement et d'apprentissage. *Il sollicite conjointement les processus de transmission d'appropriation et de réinvestissement des connaissances* (Barnier, 2009). C'est une forme d'entraide pédagogique que Bachelard (1999) nomme « *la pédagogie de l'attitude objective* ». Il considère que la transmission des savoirs ne suffit pas à développer l'esprit scientifique, mais que la confrontation des idées, la remise en question de ses acquis antérieurs, la prise de conscience de ses propres erreurs sont autant d'efforts d'objectivation qui favorise l'autocritique et l'ouverture d'esprit. C'est dans cette optique que le dispositif du tutorat a été créé, d'une part, pour promouvoir l'emploi étudiant ; et d'autre part, pour permettre aux étudiants avancés dans les études d'échanger et d'initier les étudiants moins avancés à la méthodologie du travail. Rappelons que cette pratique est apparue à la fin du XVIII^e siècle, dans les écoles élémentaires de Grande-Bretagne (Baudrit, 2000). Baudrit (1999) cite Topping (1988) qui précise que « les responsables américains des programmes d'éducation incluent le *tutorat* dans les politiques d'éducation compensatoire ». Aujourd'hui, le tutorat à l'université prend la forme d'aide au travail personnel et aux révisions pour lutter contre l'échec universitaire par un accompagnement soit individualisé, soit par petit groupe. Il est perçu par des enseignants comme un dispositif *de développement communautaire et de socialisation* (Barnier, *op. cit.*, 2001). La multiplication des facettes de l'activité tutorale dans les espaces d'enseignement et de formation dénature quelque peu l'objectif même de la fonction d'aide mais l'accroissement de la masse étudiante dans l'enseignement supérieur ne facilite pas l'évaluation des formations dispensées aux tuteurs. A partir de ce constat, le recrutement de tuteurs

documentaires dans les bibliothèques universitaires a pris la forme d'une vraie démarche d'accès à l'emploi.

Le tutorat est l'une des mesures engagées en France en 1995¹¹⁶, Annot (2012, *op. cit.* p. 37) précise que c'est pour accompagner les étudiants dans leur travail universitaire. La bibliothèque universitaire s'est emparée de cette occasion pour recruter des tuteurs ou *moniteurs* (Renoult, 2009)¹¹⁷(étudiants avancés dans leurs études) pour encadrer les étudiants dans la formation documentaire mais également dans l'aide à la recherche. Cette initiative est plutôt encouragée par l'université car elle apporte un revenu à ces étudiants et en même temps fait profiter à ceux qui commencent les études de bénéficier des acquis des plus anciens. Dans tous les cas, les bibliothèques utilisent ces emplois étudiants de plus en plus pour combler leur déficit en personnel titulaire, surtout avec le développement des formations en ligne à un plus grand nombre d'étudiants. On peut s'interroger sur la qualité de la formation dispensée à ces étudiants salariés dans l'exercice de l'accompagnement des formés. Cependant, ces emplois répondent en partie à l'une des missions préconisées par la loi LRU, celle sur l'orientation et l'insertion professionnelle. On peut avoir une autre lecture de cette mission et l'adjoindre à une collaboration bibliothèque/BAIP, bibliothèque/SUIO. Or, nous pensons que ce type de recrutement par les bibliothèques universitaires répond à un besoin pas seulement financier mais aussi une manière de faire découvrir le monde de l'entreprise à des jeunes étudiants.

1.1.3 Bibliothèque et environnement éducatif

La relation bipartite entre la bibliothèque et les enseignants revêt d'une grande importance pour maintenir le lien entre les étudiants et la bibliothèque. Mais la collaboration se révèle tout aussi nécessaire, si ce n'est plus dans l'association des contenus et de la didactique disciplinaires avec les techniques et savoirs documentaires que doivent intégrer les étudiants pour un meilleur apprentissage. Des expériences à l'étranger sont en accord avec ce point vue, car non seulement cette initiative crée une communication de travail entre les bibliothécaires et les enseignants pour la conception des contenus des curriculums de formation, pour le

¹¹⁶ Loi n° 97-308 du 07 avril 1997

¹¹⁷ L'auteur explique qu'ils font le « lien entre les bibliothécaires et les étudiants dont ils sont proches, les étudiants moniteurs « apprivoisent » l'étudiant à la BU et devraient trouver une place privilégiée dans ces dispositifs d'information, sous le contrôle des personnels spécialisés

développement des collections, mais incite les étudiants à se représenter la bibliothèque aussi bien comme un lieu de travail que de formation aux outils documentaires. Nous nous autorisons à évoquer l'exemple de l'université de Laval à Québec pour illustrer notre propos. En effet, lors d'un stage d'observation¹¹⁸, nous avons pu constater cette proximité entre les conseillers à la documentation¹¹⁹ et les enseignants qui travaillent dans un rapport d'échange, pour amener les étudiants à s'approprier les fonds documentaires et les outils de recherche. « *Il y a donc une complicité qui s'établit entre le chercheur et le professionnel de la documentation* » (Legere, , 1995). Les éléments de cette dynamique sont bien d'une toute autre nature que ceux du système français. En effet, les professionnels de la documentation au Canada sont recrutés non pas par concours mais sur titre et diplôme disciplinaire universitaire. De leur point de vue, leur maîtrise de la discipline crée une certaine connivence entre les enseignants, les étudiants et eux-mêmes, ce qui facilite la mise en place des formations. La situation en France est différente car les bibliothécaires ou professionnels de la documentation sont recrutés sur concours indépendamment de leur discipline de formation. Les postes occupés sont souvent très éloignés de leur formation disciplinaire. Ce n'est pas l'unique raison de l'absence de travail concerté entre les bibliothécaires et les enseignants, mais on peut supposer que c'est un facteur non négligeable. Le point de vue de Bretelle-Desmazieres (1999) complète notre propos car elle indique que dans « *les pays de culture anglo-saxonne, les bibliothécaires ont généralement une formation initiale dans le domaine disciplinaire de l'étudiant, ce qui leur permet d'aller au-delà de l'apprentissage des manipulations instrumentales des technologies nouvelles*. Elle précise que « *la conjoncture de l'enseignement français, beaucoup moins imprégnée de l'exploitation des ressources de l'information, nécessite la recherche de méthodes adaptées pour faire progresser l'apprentissage de méthodes de travail basées sur cet usage* ».

Webber Sheila (2010) dans une étude sur la culture informationnelle avance l'idée que « la collaboration entre enseignants et bibliothécaires se développent quand il y a une reconnaissance dans l'enseignement ».

Si on en juge par ce constat, la collaboration s'installe quand les deux parties se retrouvent sur des problématiques communes liées aux contenus d'apprentissage et aux méthodes

¹¹⁸ Stage professionnel d'observation suivi du 16/04/2012 au 27/04/2012 à la bibliothèque de l'université Laval à Québec

¹¹⁹ Equivalents des professionnels de la documentation en France

pédagogiques dans l'acte de formation. Convaincre de l'utilité de la formation revêt d'une grande importance d'après A.I¹²⁰ pour obtenir la confiance des enseignants.

Conclusion

Le partenariat appelle au besoin communicationnel des bibliothèques dans leur politique de fonctionnement et de développement au sein de l'université. L'ancrage des bibliothèques dans le paysage de la formation passe par l'information, matière nécessaire pour installer une bonne cohésion de travail avec toute la communauté universitaire. Cette collaboration s'opère à travers les actions menées dans le cadre des politiques documentaires qui définissent les orientations préconisées pour le développement documentaire numérique. La coopération entre la bibliothèque et l'administration universitaire dans le cadre du numérique est déjà commencée avec par exemple la mise en place, la gestion et l'alimentation des archives ouvertes (Boukacem-Zeghmouri, 2010). Les publications des chercheurs sont mises en ligne par les BU pour la valorisation de la production scientifique. Des projets coopératifs représentent une valeur ajoutée pour les BU qui se positionnent comme service de médiation pour la production scientifique. Dans le cadre d'un projet d'envergure numérique au sein duquel des individus sont amenés à converger vers des objectifs communs autour de la formation, de la recherche et de l'éducation, le partenariat vise à construire un territoire connecté de liens.

2. DISPOSITIFS DOCUMENTAIRES : OBJETS DE COOPERATION ET D' ACTIONS

La mise en place des dispositifs documentaires se fait en fonction de la politique documentaire des services communs de la documentation. C'est en quelque sorte la feuille de route qui permet de conduire les politiques d'actions et fixe les objectifs à atteindre.

¹²⁰ A. I est PRCE au SCD de l'université de Paris 1 Sorbonne et en charge de la formation documentaire des étudiants (entretien non enregistré à la demande de l'intéressée)

Qu'entend-on par politique documentaire et quel est son impact dans la construction identitaire des bibliothèques universitaires devenues numériques ?

Nous empruntons à l'ouvrage « le métier de bibliothécaire » (Alix, 2010) sa définition qui résume à notre sens assez clairement la notion de *politique documentaire*. Il indique qu'une « politique documentaire s'occupe d'acquisitions, d'éliminations, d'évaluation et de *médiation* ». En quelque sorte de la gestion des collections et de la diffusion de l'information. Cette politique s'élabore en fonction des publics en l'occurrence ici des étudiants, des enseignants, des chercheurs avec des objectifs destinés à approfondir tous les aspects d'une discipline.

En France, les politiques documentaires des bibliothèques universitaires sont établies par le Conseil documentaire qui fixe les orientations. Le développement croissant des nouvelles technologies concerne tous les services et « impose une présence accrue du directeur de la bibliothèque, un rôle actif et convaincant, fondés sur une grande connaissance de l'ensemble du tissu documentaire de l'établissement, une volonté de construire une politique documentaire dans le cadre d'un partenariat renouvelé avec les composantes de l'université » (Pailley-Katz, Diderot, 1995).

Ce partenariat doit se construire dans « une vision stratégique sur les nouveaux défis technologiques, organisationnels et culturels auxquels vont être confrontées les bibliothèques et les moyens envisagés afin d'y répondre en matière de documentation » (Pallier, 2002). Plusieurs étapes ponctuent la politique documentaire des BU pour répondre à la demande du public mais également aux engagements des missions de recherche et formation de l'université. L'une des étapes importantes est le développement des collections par l'acquisition de documents pour organiser des fonds documentaires en lien avec les domaines disciplinaires de l'institution en réponse aux besoins des usagers.

2.1 Les acquisitions et les abonnements

La politique d'acquisition dans les bibliothèques universitaires est le reflet de leur politique documentaire. Elle doit satisfaire aux besoins du public. Elle s'établit avec des outils bibliographiques (catalogues d'éditeurs, des bibliographies) et les demandes des enseignants et des lecteurs. L'évolution des supports, du papier vers le numérique modifie les acquisitions de documents numériques qui sont devenues de véritables lieux de négociations entre les

bibliothèques et les éditeurs, fournisseurs, agences d'abonnements, consortiums pour obtenir les tarifs les plus avantageux et offrir un éventail très large de documentation aux utilisateurs. En France des espaces de négociation existent dans le cadre de la coopération documentaire entre bibliothèques universitaires pour négocier sur le contenu, pour les licences d'accès aux ressources électroniques et l'achat des licences. Ces négociations se font par le truchement d'organismes que nous présentons ci-après.

3.2.1 L'initiative la plus connue est COUPERIN¹²¹

COUPERIN (Carbone, Cavalier, 2009) est une association ouverte à tous les établissements ou organismes publics et privés exerçant des missions de service public d'enseignement et de recherche en France. Il a pour mission d'accompagner ses différents membres dans leurs besoins documentaires et de contribuer au développement national, européen et international en matière de documentation électronique. La charte de l'association définit l'organisme comme une structure de mutualisation et d'expertise pour l'acquisition et la valorisation des ressources documentaires numériques de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Les bibliothèques qui s'engagent dans cette association adhèrent aux principes de coopération, d'information et de participation aux négociations. Des négociateurs représentent les établissements documentaires pour négocier les tarifs, tester les produits. En outre, l'investissement des personnels des SCD est recommandé par le consortium pour pérenniser les négociations, élargir l'offre à d'autres éditeurs, renouveler les contrats arrivant à échéance ou encore entamer de nouvelles négociations. D'autres organismes et associations partenaires (ABES, ABDU, BNF) très actifs dans l'environnement des bibliothèques de l'enseignement supérieur et de la Recherche travaillent en collaboration avec COUPERIN toujours dans l'objectif de la coopération documentaire, du développement de la politique nationale et de la diffusion de l'information scientifique et technique (IST).

¹²¹ COUPERIN (Consortium Universitaire de Publications Numériques) Voir à l'adresse www.couperin.org/fr/

2.1.2 Les agences d'abonnements

Les agences d'abonnements¹²² sont des partenaires qui accompagnent les professionnels de l'information et de la documentation dans la gestion de leurs abonnements. En effet, ce système permet de grouper les abonnements de revues papier ou en ligne (base de revues ou bouquets) et d'en simplifier l'acquisition et la gestion. Cette pratique est devenue incontournable depuis le développement du numérique et en particulier des périodiques électroniques. Les professionnels de la documentation ont besoin de l'expertise de professionnels maîtrisant la gestion électronique professionnelle pour les accompagner, les conseiller et les informer sur la veille accrue des ressources en ligne.

Les politiques de développement des collections sont reconsidérées avec le numérique car malgré la place importante encore occupée par le papier, les documents numériques sont en nette progression. Le développement des logiciels libres qui permettent l'accès à bon nombre d'ouvrages libre d'accès (Google Scholar) ou d'articles (Open édition-Revues.org, Persée) redéfinissent les modèles de développement qui sont de plus en plus axés sur une gestion plus resserrées des abonnements et plus ciblées sur les publics. Les bibliothèques sont déjà des négociateurs en matière de mutualisation des abonnements, mais sont en train de devenir des professionnels du marketing pour profiter des possibilités offertes par les concepteurs de sites marchands et surtout non-marchands ceux-là mêmes très usités par le public universitaire.

3.3 Dispositifs électroniques

Les sites Web des bibliothèques sont de plus en plus attractifs, dynamiques et interactifs. C'est un point d'accès unique à de multiples services et ressources documentaires. En plus des catalogues, des bibliothèques virtuelles et des bases de données proposés, ils sont enrichis d'outils participatifs (tags, facebook, twitter) pour amener les usagers à considérer la bibliothèque comme un vrai outil collaboratif de travail.

« Faire de son site Web un outil de distribution efficace de la documentation électronique de l'université permet à la bibliothèque de se repositionner, de repenser son action et son

¹²² Quelques agences d'abonnement : SWETS, EBSCO.

rayonnement, en se donnant l'opportunité d'améliorer les services existants et d'en proposer de nouveaux. Elle devient alors le foyer central où convergent l'écrit et le numérique, le lieu stratégique où le public peut apprendre à travailler sur les sources d'information, quel qu'en soit le support » (Bruley, 2003)¹²³.

Le support papier a montré ses limites face à l'accroissement des articles et au développement de nouveaux titres de périodiques. Les périodiques en ligne ont rationalisé le coût du papier par la mutualisation des abonnements en ligne au sein d'un même établissement et ont apporté plus de visibilité à la production des chercheurs. Les revues scientifiques représentent la grosse part des publications car *c'est le canal de publication formel du savoir* (Jacquesson, Rivier, 2005). Par ailleurs, d'autres programmes open access comme *Persée*¹²⁴, *revues.org*¹²⁵ dans le domaine des sciences humaines se développent et proposent une sélection de revues ou moissonnées auprès de sites partenaires. « Ce type de publication, qu'elle soit scientifique ou généraliste, répond à un besoin d'information immédiat ; les périodiques sont les médias de l'actualité, qu'elle soit événementielle ou scientifique » (Cazenobe, 2010).

Les bibliothèques offrent de plus en plus à leurs usagers l'accès aux livres numériques accessibles par voie électronique pour diversifier leurs services en ligne. La monographie reste tout de même moins diffusée que les périodiques numériques car le coût demeure encore très élevé. Les négociations avec les éditeurs sont souvent menées par des agences d'abonnements pour obtenir les meilleurs tarifs ; les bibliothèques se réunissent en partenariat pour mieux supporter les coûts. L'exemple de l'Université Numérique en Région Bretagne (Lauret, 2007)¹²⁶ dont le choix s'est porté sur un projet global pour l'acquisition de titre en ligne. Cette coopération documentaire de plusieurs SCD de la région Bretagne est de permettre à environ 72000 étudiants l'accès à distance d'ouvrages numérisés. Par ailleurs, le choix du logiciel est déterminant pour une bonne accessibilité aux contenus. Les usagers sont habitués à utiliser les supports en ligne, et ce service doit être aussi performant que possible

¹²³ Voir à l'adresse <http://bbf.enssib.fr/> > [Consulté le 23 mai 2012]

¹²⁴ Persée : Le portail Persée diffuse les collections de revues scientifiques francophones. L'ensemble des services offerts par le portail est gratuit et ouvert à tous. <<http://www.persee.fr/Web/support/portail>> [Consulté le 26 mai 2012]

¹²⁵ Revues.org : centre pour l'édition électronique ouverte <<http://www.revues.org/>> [Consulté le 26 mai 2012]

¹²⁶ Voir à l'adresse <http://bbf.enssib.fr/> [Consulté le 29 mai 2012]

pour être utilisé d'où le choix d'un agrégateur riche en possibilité de navigation dans le contenu.

Conclusion

Les dispositifs numériques ou plus souvent appelés électroniques sont pour les bibliothèques une sorte de vitrine sur le plan local pour la valorisation de leurs ressources (catalogues, sites Web, périodiques en ligne), mais aussi un gage pour le développement d'une collaboration plus affirmée avec les services de l'université notamment pour ce qui relève de la mise en visibilité des ressources documentaires sur le portail de l'université. Sur le plan national, d'autres espaces numériques documentaires comme l'ABES¹²⁷ viennent apporter leur soutien à la diffusion de l'information scientifique et sont de vrais collaborateurs pour les bibliothèques car ils distillent des savoirs pratiques et utiles pour l'accès à l'information. Tous ces dispositifs deviennent de plus en plus invisibles pour les usagers avec un Internet mouvant ce qui pousse les professionnels à se pencher sur un sujet crucial pour le métier, la dispersion des données sur le Web. Les usagers se détournent du coup des espaces informationnels formels noyés dans la masse et très rarement en tête de pont lors des recherches. En ordre de marche aujourd'hui pour corriger cette invisibilité et interagir sur l'éloignement progressif des usagers de la bibliothèque lieu physique, mais également espace virtuel, les professionnels de l'information et de la documentation proposent une action sur la convergence entre le Web de données et les technologies sémantiques en réfléchissant à une architecture qui facilite l'interopérabilité des systèmes d'information. Il s'agit d'établir des liens dans les contenus des catalogues et bases de données sous la forme de données structurées aux normes de catalogage. En France, l'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur et la BNF¹²⁸ ont entrepris ce chantier ambitieux sur l'architecture de l'information par le Web sémantique dont l'objectif est triple. D'une part, accroître la visibilité et la réutilisation des données sur le Web ; d'autre part, anticiper sur l'évolution du métier et développer de nouvelles facettes du traitement de l'information par les professionnels. Enfin, participer à la réduction de l'incertitude chez les usagers dans l'accès plus facile à l'information en s'adaptant à leurs pratiques de recherches et aux usages du Web.

¹²⁷ ABES = Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur

¹²⁸ BNF = Bibliothèque Nationale de France

Tous ces projets audacieux créent une certaine synergie entre des acteurs de l'info-doc dans une convergence professionnelle autour de dispositifs de signalement et de diffusion.

3. ACTEURS ET PARTENAIRES DOCUMENTAIRES

Dans une logique d'action, les dispositifs documentaires oeuvrent en réseau, en organisation, en association, pour améliorer, développer les méthodes d'action documentaire. Dans le même esprit qu'a suscité la création d'un grand organisme de recherche en France pour la centralisation de la documentation scientifique (Couzinet et Senie-Demeurisse, 2009, p. 141-187), le nouvel enjeu des établissements documentaires est de privilégier le développement et la rationalisation des ressources documentaires, d'enrichir les bases de données et de favoriser l'interconnexion des bibliothèques.

Créés en 1980 par le ministère de l'enseignement supérieur, *les Cadist* (Centre d'acquisition et de diffusion de l'information scientifique et technique) sont des services internes à certaines bibliothèques universitaires et de recherche spécialisées dans un domaine disciplinaire avec une mission nationale d'acquisition, de conservation et de prêt. Cette mission de mutualisation de ressources documentaires par champs disciplinaires a vocation de répondre aux exigences de la recherche scientifique.

L'agence bibliographique de l'enseignement supérieur (ABES) est créée en 1994 pour mettre en œuvre le Sudoc, catalogue collectif des bibliothèques de l'enseignement supérieur.

Opérateur de l'Etat au service des professionnels de la documentation, elle est placée sous la tutelle du ministère chargé de l'enseignement supérieur et est gérée par un conseil d'administration.

Spécialiste du signalement et de l'accès aux documents, l'ABES a en charge la mise en place et la gestion d'outils d'informatique documentaire permettant de faciliter la tâche des établissements dans l'élaboration et le suivi de leur politique documentaire. Nous choisissons de présenter deux dispositifs documentaires utilisés par les bibliothèques dans la formation des étudiants. Ces deux bases de données se différencient par leur contenu : le *SUDOC* est une base bibliographique tandis que *Thèses.fr* est une base de données avec du texte intégral.

Le Système universitaire de documentation (SUDOC) créé en 2002 est le reflet même de la coopération documentaire entre bibliothèques d'étude et de recherche. Ce réseau documentaire libre d'accès est un outil de références bibliographiques qui référence les documents disponibles dans les établissements partenaires.

Le Sudoc regroupe les catalogues collectifs organisés dans un objectif de mutualisation des documents conservés dans les bibliothèques universitaires et quelques autres bibliothèques municipales classées. Ce système documentaire est un outil de recherche bibliographique pour les usagers qui offre nombre de services comme la possibilité de faire une demande de PEB (prêt entre bibliothèques) distance. Une forme d'intermédiation entre l'utilisateur et sa bibliothèque.

Dans sa forme documentaire Sauvage (2010) présente cet outil qui se compose de la documentation suivante:

- Le catalogue partagé d'une centaine de centres de ressources
- Le fichier des thèses de doctorat soutenues en France dans toutes les disciplines depuis 1972
- Le Sudoc-PS, continuité du CCN-PS, Catalogue Collectif National des Publications en Série

Le sudoc met à la disposition de tous les utilisateurs un outil unique d'identification et de localisation des documents de tous types acquis par les bibliothèques de l'enseignement supérieur principalement.

La recherche scientifique contribue à la diffusion et au partage des connaissances. Par le biais de l'interface *Thèses.fr* les doctorants, les chercheurs, la communauté scientifique ont plus de visibilité sur l'état de la recherche doctorale en France. En fédérant l'accès aux thèses françaises validées et en proposant un bouquet d'informations et de services, depuis le choix du sujet de thèse jusqu'à la valorisation des travaux, il constitue un maillon de la valorisation de la recherche française.

Conclusion

Les dispositifs documentaires sont un des socles de la construction des bibliothèques universitaires car ils leur permettent de construire leurs identités documentaires, renforcent leur légitimité et contribuent à susciter des échanges internes et externes pour consolider leur

positionnement dans leur environnement administratif. Toutes ces politiques stratégiques de développement ont-elles encore un sens avec le numérique et la multiplicité des services en ligne jusqu'alors offerts en bibliothèque ? Comment les bibliothèques réagissent à ce tout numérique pour exprimer leur véritable positionnement dans l'université par la formation documentaire ?

C -LES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES AU DÉFI DU NUMERIQUE : ENJEU DE LA FORMATION

Le numérique est établi dans les bibliothèques depuis la période de l'informatisation des services documentaires. Il a d'abord intéressé les professionnels de la documentation dans l'évolution de leur pratique professionnelle puis s'est prolongé vers les services aux usagers. Nous relevons dans le document « Vers l'université numérique » (2010) que l'université dans sa démarche stratégique prévoit dans son projet d'établissement d'accompagner la BU dans le déploiement de son système d'information documentaire en « refondant autour des technologies numériques le rôle et le fonctionnement des bibliothèques et des centres de documentation, au service tant de l'enseignement supérieur que de la recherche ». Dès lors, la refondation de la politique informationnelle se pose face au développement de plus en plus croissant des ressources produites à partir des besoins des enseignements par les TICE. La bibliothèque universitaire doit repenser son offre documentaire en adaptant ses services à l'explosion de la documentation. Sa politique de formation prend désormais en compte le numérique qui la conduit à un partenariat avec l'université pour asseoir sa légitimité.

Éric Besson (2012) avance que « l'usage du numérique dans les universités contribue à la réussite des étudiants et à la qualité de la recherche qui y est menée, aussi bien en facilitant l'accès aux services de l'université qu'en ouvrant de nouvelles perspectives pour les pédagogies innovantes ou en accélérant les échanges entre les chercheurs »¹²⁹. Les propos d'Eric Besson permettent de rebondir sur les TIC dans la construction des savoirs et de s'interroger sur les moyens mis en œuvre pour répondre aux attentes évoquées dans son rapport. Les technologies de l'information et de la communication ont marqué le développement d'une société de l'information¹³⁰ très controversée par le souhait de l'accès à l'information par tous. Tremblay (2008) souligne que plusieurs versions du modèle de la société d'information divergent, voire se contredisent sur plus d'un point (Rifkin, 2000 ; Castells, 1998/1999 ; Rheingold, 2000 ; Lessig, 2004). Il relève que le « modèle de la société de l'information s'est constitué autour d'un noyau de valeurs qui lui tient tout à la fois de fondement et de finalité : l'horizontalité des relations dans une organisation en réseau ; le potentiel illimité de la technologie numérique ; la liberté de création et d'accès ; l'internationalisme ; la diversité des points de vue et des cultures ; le partage ; la démocratisation ». La société de l'information telle décrite appelle à une consommation effrénée de l'information impactant la communication réduite au contexte de l'échange et de l'uniformité des connaissances. Nous relevons un détail intéressant dans un rapport de l'UNESCO (2003)¹³¹. Lors du sommet mondial sur la société de l'information, l'UNESCO nuance sa vision de la société de l'information en la traduisant en **sociétés du savoir**. Cette distanciation peut trouver une explication dans la vision que l'UNESCO se fait de cette société en estimant qu'il « faut prendre en compte non seulement les aspects technologiques et économiques mais aussi d'autres formes et dimensions du savoir qui sont enracinées dans l'identité communautaire, culturelle et sociale, une vision orientée vers le développement,

¹²⁹ Voir à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000664/index.shtml> [Consulté en ligne le 23 septembre 2012]

¹³⁰ Le terme « société de l'information », Labelle (2007) citée par Couzinet (2012) indique que ce qui est privilégié c'est l'équipement matériel. Elle évoque le cas « des collectivités territoriales, qui se sont lancées dans de vastes opérations de raccordement de manière à développer l'usage familial du réseau et proposent des services et des formations visant à l'inclusion dans cette société » in *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, p. 125

¹³¹ UNESCO. De la société de l'information aux sociétés du savoir, décembre 2003. www.portal.unesco.org [Consulté en ligne le 25 septembre 2012]

centrée sur les individus et pluraliste ». Ceci confortant la déclaration du sous-directeur général pour la communication et l'information de l'UNESCO Abdul Waheed Khan (2003) qui déclarait que la notion de « société de l'information » *était liée à l'idée d'innovation technologique alors que la notion de « sociétés du savoir » comporte une dimension de transformation sociale, culturelle, économique, politique et institutionnelle, ainsi qu'une perspective de développement plus diversifiée*¹³².

L'UNESCO rejette cette idée d'uniformité pour celle de diversité et de liberté de choix. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, il prône l'égal accès à l'éducation en fixant des objectifs stratégiques tels :

- faciliter l'accès au numérique et l'insertion sociale en utilisant les TIC aux fins du renforcement des capacités, de l'autonomisation, de la gouvernance et de la participation sociale.
- renforcer les capacités en matière de recherche scientifique, de partage de l'information et de créativité, prestations et échanges culturels dans les sociétés du savoir.
- améliorer les possibilités d'apprentissage par l'accès à des contenus et des systèmes de prestation divers.

Or, ces mêmes objectifs sont avancés par les protagonistes de la société de l'information. Tremblay (*op. cit.*, p. 35) fait remarquer que « le modèle de la société du savoir se présente davantage comme une variante de celui de la société de l'information plutôt que comme une reformulation radicale de l'analyse des changements dont elle veut rendre compte ».

Que représentent donc vraiment les TIC dans l'enseignement supérieur et quel rôle ces TIC peuvent jouer dans la construction des savoirs ?

¹³² Publié dans Planète Science

1. QUELLE CONSTRUCTION DES SAVOIRS AVEC LES TIC ?

Autrefois, la société était orale, *le savoir avait pour support le corps du savant, une bibliothèque vivante* (Serres, 2013). Le savoir fût signe et s'écrivit sur des supports (rouleaux, parchemins) ; ensuite dans les livres grâce à l'imprimerie. A cette culture de l'imprimé s'opposent d'autres modèles, d'autres pratiques « plus participatives », plus « interactives », les formes de communication en réseaux bouleversent aujourd'hui les schémas traditionnels de circulation et d'organisation de l'information (Loveluck, 2008, p. 157). A la suite de ces évolutions, le savoir s'est dématérialisé sur des supports numériques de plus en plus mouvants. Le rapport au savoir est différent comme ce fut le cas pour les supports précédents. Les progrès technologiques et la multiplication des ressources numériques modifient le paysage de l'enseignement supérieur (2010)¹³³. On assiste à un changement dans l'accès au savoir. Plusieurs publications ont vu le jour sur le sujet (MENESR (2006) ; Jacquinet-Delaunay et Fichez (2008) ; Petit (2009) ; CPU (2010), Paquelin (2010) car avec l'émergence des TIC, les savoirs sont de plus en plus numériques et comme le souligne Devauchelle (2012) transforment les lieux de savoirs.

Christophe Charles et Jacques Verger (2007) définissent l'université comme « une communauté autonome de maîtres et d'étudiants réunis pour assurer à un niveau supérieur l'enseignement d'un certain nombre de disciplines ». L'université numérique répond-elle à ce niveau supérieur d'enseignement ? L'évolution de l'université par la transformation progressive de la transmission des connaissances due au développement des technologies de l'information et de la communication questionne sur le devenir des savoirs avec les technologies numériques et interroge sur cette vision de la réussite qui caractérise l'université dans ses deux missions fondamentales : la formation et la recherche. L'émergence des universités en ligne est un défi pour l'enseignement supérieur de construire un nouveau modèle d'organisation stratégique basé sur une réflexion collective pour faire évoluer les structures de formation et son fonctionnement.

Laurent Petit (2009) définit l'Université en ligne comme une somme de ressources numériques pour l'enseignement des sciences à l'université. Dans son livre « *Ressources numériques pour l'enseignement supérieur* », il fait état des enjeux des ressources numériques

¹³³ Une réflexion conduite par la caisse des dépôts et la conférence des Présidents d'université.

et aux nouveaux modes d'enseignement. D'autres expériences sont lancées dont l'annonce de la Ministre de l'Enseignement supérieur en octobre 2013 de la naissance de « France Université Numérique » (FUM)¹³⁴, une stratégie nationale pour repenser l'élaboration et la transmission des savoirs et rendre l'université plus attractive. Ce projet débouche sur une réflexion sur les Moocs¹³⁵ c'est-à-dire des cours massifs ouverts en ligne, recherche menée par le CNRS. Un nouveau projet qui vient remplacer ceux déjà en cours d'expérimentation et pour lesquels il n'y a pas une véritable évaluation des retombées majeures notamment dans la transmission des savoirs.

Les TIC ont fait donc apparaître plusieurs questions majeures. Celles de l'usage et de la pratique du numérique dans l'accès aux savoirs. La bibliothèque s'inscrit dans ce dispositif numérique universitaire et dans le cadre de sa politique documentaire de formation s'associe en quelque sorte à la transformation de l'activité universitaire devenue un enjeu pédagogique, scientifique et documentaire.

Les savoirs avec le numérique ne sont plus seulement académiques mais prennent la forme de processus et de produits de médiations multiples (Bonnet J., Bonnet R. et Richvåg D., 2010). Ces processus et produits de médiations selon ces auteurs sont interrogés en termes d'interactions, de contexte et de construction de sens autour de l'histoire, des usages et des innovations vécus, introduits et représentés de manière formelle ou informelle par des acteurs individuels et collectifs. Les savoirs numériques sont organisés autour d'un protocole de mise en relation de différentes situations d'apprentissage (technique, pédagogique, didactique) permettant la construction et le conditionnement des savoirs. Les savoirs numériques seraient du même ordre que le *savoir en ligne* présenté par Perriault (2002) comme « *une activité permanente à distance d'échanges personnels et collectifs, de consultations, de mises à jour de bases de cours et de documents en vue d'apprentissages, de constructions et de critiques, recourant à des formats et à des procédures normalisés* ». L'accès aux savoirs est transformé par les technologies qui rappelle la nécessité d'acquérir des compétences non seulement informationnelles mais aussi techniques - à l'image des curriculums tels B2i¹³⁶ et le C2i¹³⁷ - exprimées en ces termes par J.-F. Lyotard (1998) « *si l'enseignement doit assurer non*

¹³⁴Voir à l'adresse <http://www.france-universite-numerique.fr/france-universite-numerique-construire-l-universite-de-demain.html> [Consulté en ligne le 10 novembre 2013]

¹³⁵ Moocs : Massive Open Online Courses

¹³⁶ B2i : brevet informatique et internet pour les écoles, lycées et collèges créé en 2000

¹³⁷ C2i : certification informatique et internet niveau 1 créé en 2002

seulement la reproduction des compétences, mais leur progrès, il faudrait en conséquence que la transmission du savoir ne soit pas limitée à celle des informations, mais qu'elle comporte l'apprentissage de toutes les procédures capables d'améliorer la capacité de connecter des champs que l'organisation traditionnelle des savoirs isole avec jalousie ». La question de la formation des usagers à la culture de l'information implique le champ de la technique c'est-à-dire « *la localisation et la gestion de l'information, mais également la connaissance de l'histoire des réseaux informatiques et de leur évolution, leurs fondements techniques et leurs implications socioculturelles* » (Saemmer, 2010) mais également la prise en compte d'un savoir plus général axé sur la culture numérique. Baltz (2011) fait un état des lieux de la *culture numérique*¹³⁸ et souligne qu'elle est dotée de plusieurs terminologies mais nous citons celle donnée par Hervé Le Crosnier (2011) qui considère que la culture numérique est « un champ très large et qu'il faut suivre et analyser les tendances et activités qui se déroulent sur le Web. Il s'agit aussi d'avoir une culture générale sur le « traitement des documents » (création, circulation, archivage, indexation et métadonnées) ». A la lecture des bilans dans différents travaux, les savoirs sont plus concentrés sur l'aspect technique car souvent il y a encore confusion entre les savoirs numériques et les compétences informationnelles. En effet, les savoirs numériques s'apparentent plus aux compétences informatiques tels que proposées par les certifications et brevets (C2i, B2i) alors que les compétences informationnelles seraient plus de l'ordre de la méthode de recherche et d'utilisation des outils documentaires.

L'objectif pédagogique de l'enseignement de la méthodologie universitaire ou des Technologies de l'information et de la communication (TIC), souvent organisé sous forme de cours transdisciplinaires, ne peut pas être réduit à la transmission de compétences techniques. Ces compétences doivent être intégrées dans un cadre culturel plus large, impliquant un questionnement sur la place du sujet dans l'espace numérique : les conséquences socio-culturelles et politiques de l'investissement des réseaux sociaux en ligne, les espoirs et craintes liés à la démocratisation de l'accès à la place publique du réseau mondial, les questions éthiques autour de la diffusion légale et illégale de contenus (Saemmer, 2010). Deux phases dans l'organisation de la formation - *savoirs numériques et savoirs informationnels* - qui sont complémentaires dans l'accès à la culture de l'information. Inspirée

¹³⁸ Voir à l'adresse <<http://ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuelles-e-dossiers-de-laudiovisuel/cyber-informationnelle-numerique>> [Consulté en ligne le 09 octobre 2012]

par les travaux de Le Deuff (2011), nous nous inscrivons dans son approche en regroupant ces deux phases dans le cadre *des cultures numériques*.

Quels sont les supports qui permettent d'accéder à ces cultures numériques contextualisées par l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques ?

1.1 L'innovation technologique et la formation à l'université

Le développement des systèmes d'information, comme agent sociotechnique producteur de nouveaux modes d'éducation, fait de l'accès à l'espace numérique de travail un élément organisateur du système d'enseignement (Morandi, 2010). Système d'information et système d'enseignement et de formation sont indissociables dans l'organisation et l'accès aux savoirs numériques. «*Les technologies numériques offrent la possibilité d'un renouvellement important des modes d'apprentissage et des pratiques de l'enseignement universitaire*» (Caisse des dépôts, 2010). Plusieurs modèles d'intégration du numérique sont proposés par Morandi (2010) qui semblent s'accorder au contexte de l'enseignement et de la formation à l'université. Ces modèles présentent un aspect interactif du *système d'information-système d'enseignement et de formation entre éditeurs et usagers*(*Ibid.*)et mettent en exergue différentes situations d'apprentissage induit par l'institution numérique et le pédagogique. Le développement des ENT et plates-formes conduisent donc à de nouvelles exigences sur le plan de l'organisation des services et dans leur relation dans le contexte de l'innovation. En effet, ce nouvel axe technico-pédagogique de formation et de recherche suppose une certaine collaboration entre acteurs différents, non sans difficulté perçue lors de récents projets dans le cadre de la mise en place d'espace numérique en ligne (Jacquinot-Delaunay, 2008)¹³⁹. Le système en place est bousculé dans son organisation par l'arrivée des technologies numériques auxquelles il faut qu'il s'adapte. « Il ne suffit pas d'innover, il faut modifier le cadre traditionnel dans lequel s'insère cette innovation » (*Ibid.* p. 223). La question de la place des acteurs dans l'action est suspendue à une « démarche dispositif » (Jacquinot et Choplin, 2002) qui suppose la négociation dans la mise en place d'un dispositif. La logique d'acteur trouve donc écho dans ce champ d'action car elle convoque des logiques collectives

¹³⁹ Dispositifs PCSM/UEL et C@mpusSciences

qui font appel à un ensemble d'intérêts communs autour de valeurs, de normes, d'orientations idéologiques susceptibles de créer un certain dynamisme dans la situation d'action. Crozier et Friedberg (2003) utilisent aussi le concept de « logique d'acteur » en continuité avec l'analyse stratégique et en réaction contre elle. Celle-ci lie de manière quasi exclusive le jeu stratégique au jeu de pouvoir »¹⁴⁰. Comme le souligne Jacquinet-Delaunay, toute organisation (entreprise, université, etc.) fonctionne comme un système de jeux à la fois structuré et mouvant, un « Système d'action concret » (SAC) - notion utilisée par Crozier et Friedberg (1977)- où les acteurs organisent à leur manière des actions et relations pour résoudre des problèmes. Chacun le fait en fonction de ses objectifs et dans un compromis entre ses objectifs et ceux de l'organisation ».

Néanmoins, cette logique d'acteur peut à tout moment de l'organisation évoluer en fonction du déroulé de l'action ce qui peut perturber le système. La négociation nous semble donc appropriée dans l'organisation d'un système innovant car l'interrelation entre les acteurs repose sur des intérêts convergents et des oppositions manifestes ce qui favorise la circulation de l'information et la concrétisation d'un projet.

Dans ce contexte, l'application du numérique dans le supérieur s'inscrit dans un projet d'établissement encadré par des dispositions législatives qui essayent de réunir tous les acteurs autour d'un projet commun.

De nombreux projets gouvernementaux pour la construction de la société de l'information à l'ère numérique et pour la modernisation de l'administration sont engagés par des actions dont fait référence Papy (2009) notamment le PAGSI¹⁴¹, puis le plan RE/SO 2007¹⁴² et le projet ADELE¹⁴³ qui relaie les actions de l'ADAE¹⁴⁴.

Dans le cadre de l'éducation, le Ministère français de l'enseignement supérieur a lancé début 2000 (Isaac, 2007, un plan de développement du numérique à l'université avec le but de faciliter l'accès pour tous à la connaissance dans un objectif d'égalité des chances, de réussite

¹⁴⁰ Voir à l'adresse <<http://books.google.fr/books>> [Consulté en ligne le 12 octobre 2012]

¹⁴¹ Programme d'action gouvernemental pour la société de l'information adopté en 1998 par le Sénat

¹⁴² Pour une république dans la société de l'information

¹⁴³ Administration électronique (2004-2007) dans le prolongement du programme RESO/2007

¹⁴⁴ Agence pour le développement de l'administration électronique créée en 2003
<http://delegation.internet.gouv.fr/actions/administration.htm>

et d'insertion professionnelle des étudiants¹⁴⁵ De nombreux travaux ont vu le jour sur cette volonté de modernisation des universités (SERE (2008) ; CPU (2009) par les pouvoirs publics qui placent le numérique comme un enjeu pédagogique, scientifique et documentaire. Ces initiatives ont été suivies d'un certain nombre de dispositifs informatiques pour l'accès aux données par la communauté universitaire. Des espaces de travail collaboratifs¹⁴⁶ se développent avec l'objectif de la formation des utilisateurs. *Les lieux de savoirs dans l'enseignement supérieur sont donc en perpétuelle évolution. Le numérique et les réseaux invitent à reformuler la question de la transmission, de la créativité et du lien social*(Clouet, 2012, p. 81-82). Les services documentaires engagés dans le développement du numérique repensent l'organisation du matériel documentaire (Metzger, 2008, p. 101) (que l'on peut signifier comme un savoir) pour le rendre visible et accessible aux usagers.

1.2 L'organisation de la documentation numérique universitaire

Le décret¹⁴⁷ publié en 2011 sur l'introduction du terme « bibliothèque » dans l'administration documentaire définit les nouvelles modalités de création et d'organisation des bibliothèques et autres structures de documentation dans les établissements d'enseignement supérieur créés sous forme de services communs. Ce texte précise outre les missions d'accueil et de formation, un élément important dans l'organisation documentaire du fait de l'évolution vers le numérique : le « développement des ressources numériques documentaires ».

¹⁴⁵ Voir à l'adresse <www.cpu.fr/uploads/tx-publications/S3T-2013-MESR-VF.pdf> [Consulté en ligne le 9 octobre 2012]

¹⁴⁶ L'université en ligne présentée par Laurent Petit dans son ouvrage « Ressources numériques pour l'enseignement supérieur » fait un panorama des ressources numériques en ligne et des relations entre enseignants producteurs et enseignants utilisateurs dans l'approche de ce dispositif.

¹⁴⁷Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créés sous forme de services communs.

[Consulté en ligne le 25 octobre 2012]
<<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id>>

L'enjeu du numérique s'inscrit autour de plusieurs objectifs : pédagogique, scientifique et documentaire. Ce triptyque qui structure les missions fondamentales de l'université (2010, 38)¹⁴⁸ contribue à l'organisation et au développement de la fonction documentaire qui doit répondre aux exigences de l'enseignement et de la recherche. Le jeu de la logique d'acteur prend tout son sens à ce stade-là, car convoque un certain nombre de collaborateurs pour « renforcer les coopérations avec les autres services de l'université pour rassembler et diffuser de l'information numérique produite » (Papy, 2007).¹⁴⁹ Somme toute, cette coopération fait sens à travers les politiques documentaires¹⁵⁰ des universités conduites par le service commun de documentation. Les politiques documentaires s'adaptent donc aux missions institutionnelles (Papy, *op. cit.*)¹⁵¹ sans perdre de vue l'environnement local pour bien répondre aux objectifs éducatifs de l'institution universitaire.

Cette organisation documentaire convoque aussi une politique de rationalisation de la documentation qui se cristallise autour d'un projet d'établissement qui doit répondre à plusieurs objectifs :

- Cohésion avec l'enseignement et la recherche
- Diversification des ressources
- Mise à disposition rapide de la documentation
- Formation à l'utilisation des outils et à l'accès à l'information
- Développement du partenariat local pour une meilleure médiatisation.

Cet ensemble de compétences rappelle l'environnement compétitif dans lequel évoluent les établissements d'enseignement supérieur pour maintenir leur niveau de recherche national mais aussi international afin de faire face à la concurrence. Cela se traduit par conséquent par l'offre en matière de ressources d'information et de documentation suffisamment conséquentes pour satisfaire aux besoins des étudiants, enseignants et enseignants-chercheurs pour leurs travaux universitaires.

¹⁴⁸ Objectifs cités dans la « Réflexion conduite par la Caisse des dépôts et la conférence des Présidents d'université dans l'ouvrage « Vers l'université numérique ».

¹⁴⁹ PAPHY Fabrice. *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*. Paris : Hermès, 2007, p.86

¹⁵⁰ Un exemple de politique documentaire <<http://www.univ-paris1.fr/bibliotheques/nous-connaître/>>

¹⁵¹ Décret n°85-694 du 4 juillet 1985, modifié par le décret n° 01_320 du 27/03/1991, sur les services communs de documentation des établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'éducation nationale

1.2.1 L'accès en ligne aux ressources de la bibliothèque

Les bibliothèques universitaires sont de plus en plus dotées de systèmes d'information documentaire performants répondant aux besoins et attentes des usagers en matière d'offre documentaire et de services innovants.

Elles mutualisent leurs ressources documentaires pour offrir à l'ensemble de la communauté (chercheurs, enseignants, étudiants etc.) l'accès à la documentation à partir d'un seul lieu qui peut être désigné comme un portail, un site Web. Ces espaces favorisent donc une plus large diffusion des ressources et des documents (Leblond, 2007) ¹⁵². Ces ressources documentaires (périodiques en ligne, livres numériques, bases de données) ne sont pas du même ordre que les ressources informationnelles dont regorge *le Web* par exemple (Papy, *op. cit.*, 2007).

Elles sont sélectionnées pour leur qualité et leur pertinence intellectuelle. En outre, comme l'indique Papy, lorsque les ressources informationnelles sont reconnues d'utilité documentaire, elles sont signalées dans le catalogue en ligne et/ou sur le portail documentaire de la bibliothèque lorsque celle-ci en dispose. Ces outils documentaires et informationnels intégrés dans un portail unique universitaire constituent un environnement très large d'apprentissage pour l'utilisateur. Cette offre documentaire dédiée à la communauté universitaire constitue un réservoir important pour l'enseignement, la formation et la recherche mais représente un coût pour l'administration.

1.2.2 Collaboration université et bibliothèque : accès aux publications universitaires

De même que les BU mettent à disposition la documentation acquise par abonnements, les universités produisent également des ressources pédagogiques et des travaux de recherche. Toute cette documentation devient de plus en plus visible pour valoriser la production universitaire et mettre à disposition à des fins d'étude et de recherche. La BU tient un rôle important dans la mise en lumière de ces espaces documentaires car elle représente

¹⁵² C'est le cas de la bibliothèque de l'université d'Artois qui a déployé son système d'information documentaire en permettant l'accès via l'ENT de l'université.

manifestement le partenaire idéal pour l'université dans l'organisation documentaire maîtrisant les outils de traitement des données informatives. Le développement de ces espaces comme HAL¹⁵³, OAI¹⁵⁴, et autres créations plus locales (exemple : MANIOC¹⁵⁵) deviennent des occasions pour créer des liens entre les concepteurs, les auteurs, les techniciens etc., enfin tous ceux qui contribuent à l'existence de ces supports informationnels.

La stratégie numérique d'enseignement est un outil d'apprentissage et de formation pour les utilisateurs car tous ces environnements numériques deviennent un espace global qui réunit dans un seul portail tous les services de l'institution avec pour objectif une offre complète de tous les services. Pour intensifier et accélérer son processus d'intégration des TIC, l'université Laval à Québec a mis un œuvre un tel projet en juin 2010 (Caisse des dépôts, *op. cit.*, 2010, p. 42). Autre projet soutenu par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et les collectivités territoriales en France, est celui de l'université de Paris 1 avec son UNPIdF¹⁵⁶ lancé en 2006 qui propose un certain nombre d'espaces (espace numérique interactif, environnement numérique de travail). Ce type d'initiative peut renforcer la place de la bibliothèque dans l'université par son expertise dans le domaine de la gestion et de la formation documentaire. Un enjeu de vrai positionnement au sein de l'institution qui peut conforter le partenariat devenu incontournable dans la mise en œuvre de la politique de formation à l'information.

Ces nouveaux environnements de travail se trouvent non pas en concurrence mais induisent d'autres pratiques documentaires et informationnelles qui supposent des formations appropriées pour un meilleur accès à l'information.

Cependant, les formations proposées aux méthodes de recherche se concentrent exclusivement sur les outils documentaires contrôlés et ne prennent pas en compte les outils de communication usités régulièrement par les usagers. Or, le Web 2.0 ou encore Web socialisé par sa *dimension communicationnelle met l'accent sur la relation* « information-

¹⁵³ HAL = Hyper articles en ligne <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/>>

¹⁵⁴ OAI = Open Archives Initiative

¹⁵⁵ Le SCD des Antilles et de la Guyane est à l'origine de cette bibliothèque numérique qui recense des documents sur la Caraïbe, l'Amazonie et le Plateau de Guyane et ses régions ainsi que les publications des chercheurs sur les mêmes sujets interrogeable par OAI-PMH, <<http://www.manioc.org/presentation.html>>

¹⁵⁶ Université Numérique de Paris- d'Ile-de France <<http://epi.univ-paris1.fr/html/docs/Guide-usages-numerique-Universite-Paris1-Pantheon-Sorbonne-2012.pdf>>

communication» (Papy, *op. cit.*) et représente un lieu qui mérite d'être interrogé car intégrant des outils de communication parfois mal utilisés dans leur usage et dans les pratiques de recherche.

Conclusion

Il apparaît que le numérique s'ancre progressivement dans l'enseignement supérieur et dans les pratiques des professionnels de l'information. L'espace éducatif et l'espace documentaire réfléchissent sur ce nouveau mode d'accès aux savoirs dont la prescription est quasi inexistante pour l'instant dans les parcours de formation.

2. FORMATION DES USAGERS ET NOUVELLES PRATIQUES INFORMATIONNELLES

« La pénétration massive des TIC et des nouvelles formes de documentation numérique soulève des questionnements de fond quant aux savoir-faire, capacités et compétences tant informationnels que technologiques à acquérir pour des usagers dont la connaissance organisationnelle des bibliothèques était déjà lacunaire » (Papy, 2009, p. 39). Si les formations aux techniques numériques et à l'information documentaire répondaient à des attentes certaines, le Web public *transforme les façons de produire, décrire, enrichir, diffuser et conserver l'information, quel qu'en soit le contenu ou le support* (Amar et Mesguich, 2012).

La pratique des outils (facebook, twitter, folksonomies, logiciels libres etc.) par les bibliothèques et *par de nombreux enseignants* (Mesguich, 2012) pour communiquer avec leurs usagers conforte ce besoin de formation. Nous relevons une question posée par Serres et Le Deuff (2009) qui s'accorde à notre interrogation sur les différents contenus des formations actuelles

« La formation des étudiants peut-elle se limiter à la connaissance des outils, des sources et des méthodologies documentaires, utiles à chaque discipline, selon le modèle actuel de la formation ? ».

La prise en compte de tous ces aspects de la formation n'est pas à exclure mais nous pensons que le développement des médias socionumériques en ligne et de leur usage fréquent modifient leur représentation dans l'imaginaire des usagers qui les considèrent quelque part comme de simples outils de communication et d'interaction personnelle, alors qu'ils en font un usage quotidien. C'est bien cet usage répété des médias socionumériques en ligne qui mérite d'être exploité par les professionnels pour atteindre le public.

Aussi, nous nous interrogeons d'une part, sur la manière dont ils peuvent être pris en compte dans les formations proposées et s'ils représentent un enjeu dans l'accès à l'information. D'autre part, le regard des professionnels de la documentation sur l'intégration de ces outils dans les curriculums de formation peut être un indicateur intéressant sur l'évolution de leur métier.

2.1 Enjeu du numérique dans l'apprentissage éducatif

Lors du forum de la SMSI¹⁵⁷ en 2010 à Genève (Pinte, 2010, p. 84), le débat portait sur les réseaux sociaux autour de la liberté d'expression et l'autonomisation des jeunes. Deux points majeurs ont fait débat sur les implications de ces réseaux sur les sociétés du savoir.

Il s'agit :

- Des chances offertes par ces nouveaux outils d'où la promotion pour la liberté d'expression et le renforcement du lien social et politique.
- Des risques potentiels se portant sur l'inquiétude concernant la diffamation en ligne et l'information criminelle générée par les médias socionumériques ainsi que les risques pour la protection des données et de la vie privée.

L'UNESCO s'interroge donc sur l'intégration de ces médias dans le monde des savoirs.

Les usagers ne se contentent plus de consommer de l'information mais produisent aussi du contenu. Ils contribuent de plus en plus à l'enrichissement d'espaces d'échanges qui peuvent être considérés comme simplement des lieux de loisirs, de communication personnelle. A ce propos Kepeklian (2010) indique que ce sont « *des acteurs qui co-développent des outils*

¹⁵⁷ SMSI = Sommet mondial sur la société de l'information

informatiques s'entraident, se conseillent, s'évaluent, créent des espaces d'expression, des réseaux relationnels»¹⁵⁸.

On s'aperçoit que ces espaces de communication sont de plus en plus présents sur les portails des institutions (ministères, universités, institutions européennes...) ce qui nous amène à penser que leur utilisation par ces établissements n'est pas anodine mais représente probablement une forme de recherche d'interaction entre elles et les usagers. La non prise en compte systématique aujourd'hui de ces outils dans les formations à l'information semble être liée à leur utilisation régulière par les usagers et laisse supposer une meilleure connaissance de leur usage. A l'époque de l'émergence des technologies informatiques, on supposait que tous savaient en faire bon usage. Pourtant, la multiplication des dispositifs de formations à la maîtrise des outils informatiques¹⁵⁹ montre le contraire et surtout démontre qu'en faire une utilisation quotidienne n'est pas savoir en faire bon usage. En accord avec le point de vue de Simonnot qui indique que « dans le domaine des technologies, plus les utilisateurs recourent à des outils, plus ils sont enclins à les utiliser. Cependant, on ne peut pas prouver que l'utilité qu'ils perçoivent des outils améliore leur performances ». Nous associons donc cette idée, aux pratiques consuméristes des usagers des médias socionumériques et de leur manque de formation pour une utilisation adaptée à chaque type de situation (personnelle, étudiante, professionnelle).

2.1.1 Nouveaux usages et nouvelles pratiques numériques

Deux concepts déjà abordés par nombre de spécialistes des SIC qui les ont largement développés (Cordier, Le Coadic, Ihadjadene, Chaudiron etc.) et qu'il faut distinguer clairement. Pour bien les situer dans notre travail, nous les définissons dans leurs approches en lien avec l'utilisateur et l'outil, dans un cadre de formation à l'information.

Le concept usage

Jacques Perriault (*op. cit.*, 2008, p. 13) dans sa réflexion sur le terme relève qu'il est insaisissable. Pour autant, il rajoute que le terme désigne quelque chose qui a une consistance

¹⁵⁸Voir à l'adresse <http://www.cairn.info/bu-services.martinique.univ-ag.fr:5000/revue-transversalites-2010-4-page-17.htm> [Consulté en ligne le 28 février 2013]

¹⁵⁹ Déjà cités : B2i, C2i

et une épaisseur. Son approche du terme est assez large et se situe dans une relation d'adaptation/négociation définie comme suit :

«*la relation d'usage est une sorte de négociation entre l'homme, porteur de son projet, et l'appareil, porteur de sa destinée première*» (Ibid. p. 220).

Le dictionnaire de l'information (Cacaly, Le Coadic, Pomart, 2008, p. 270) traduit le terme usage comme « un processus informationnel qui consiste à faire (lire, butiner, zapper, regarder, écouter, toucher, etc.) avec la matière information pour obtenir un effet qui satisfasse un besoin d'information, l'information subsistant après usage ».

Yves Le Coadic (2004) le traduit comme une pratique sociale, l'ensemble des arts de faire.

L'usage renvoie ainsi à des comportements, à des attitudes et, de manière générale, à des pratiques qui déterminent le rapport du sujet aux objets techniques (Kaddouri, Bouamri, Azzimani, 2012, p. 71-88)¹⁶⁰.

L'usage apparaît donc comme la conduite de la pratique dans une démarche d'information qui peut être estudiantine, de loisirs ou professionnelle. Il est relatif au degré du besoin d'information et des compétences acquises en matière de stratégies de recherche.

L'usage est donc lié à la pratique, en ce sens il la conditionne dans son objectif.

Le concept pratique

Quant au concept pratique Michel de Certeau (2007) le définit comme des manières de faire (définition donnée également par le dictionnaire de l'Académie) qui selon lui « constituent les mille pratiques par lesquelles des utilisateurs se réapproprient l'espace organisé par les techniques de la production socioculturelle ».

Pour Josiane Jouet cité par Ihadjadene et Chaudiron (2008, *op. cit.*, p. 191), la notion de pratique est plus élaborée que celle d'usage car elle prend en compte, l'utilisation des techniques, mais également les comportements, les attitudes, les représentations de ceux qui y ont recours. Ces deux auteurs suggèrent de distinguer ces deux termes en réservant *l'usage* pour désigner les travaux portant sur les dispositifs, techniques ou non, leurs interactions avec les usagers (relation homme/machine décrite par Perriault) ; et *la pratique* pour caractériser les approches centrées sur le comportement composite à l'œuvre dans les sphères informationnelles, culturelles, journalistiques etc.

¹⁶⁰www.revues.org [Consulté en ligne le 26 octobre 2013]

Dans une étude menée par Simonnot (2009) sur les pratiques des étudiants dans les moteurs de recherche sur Internet, elle a observé leur manque de culture à l'information face à la variété des moteurs de recherche et à la densité de l'information en ligne. Ainsi que leur méconnaissance de l'outil Web avec lequel ils confondent les moteurs de recherche commerciaux parce ce qu'en tapant deux mots clés et d'un clic ils ont une liste de réponses qui semble correspondre à leur recherche. Ce comportement en situation informationnelle comme le précise Simonnot (*Ibid.*) relève du fait d'une impression de liberté et d'une sensation d'autonomie. Ils se disent opérationnels vis-à-vis de ces outils, dont ils estiment qu'ils répondent le plus souvent à leurs besoins de base. Cette attitude rejoint le point de vue de Perriault (*op. cit.*, 2008, p. 203-204) que nous relayons :

« les machines dont ils se servent déjà imprègnent leur comportement, leur langage, leur façon de penser ; ils sont en quelque sorte façonnés par la technique ».

Serres(2012) fait observer que sur le Web, les internautes développent une infinie diversité de pratiques, qui peut être caractérisée par deux traits principaux : **l'imbrication** qui est un mélange de pratiques à la fois informationnelles et communicationnelles, organisationnelles et méthodologiques, professionnelles, amateurs... ; **le continuum** puisque ces pratiques, ces interactions, se déroulent sur une sorte « de tissu sans coutures », totalement nouveau¹⁶¹. Ces pratiques relèvent d'usages multiples liés par exemple à la recherche d'une information ou de l'utilisation de la messagerie; sur des supports de genres différents (réseaux sociaux, blogs, wikis etc.) dus à l'instabilité du numérique. Tout le problème vient de cette posture consumériste stimulée par Internet en situation informationnelle – *ce n'est pas donc pas toujours « le meilleur », ou le contenu le plus informatif qui retient leur attention, mais celui qui déclenche une réaction*(Guilaud, 2010, p. 25), ce qui met la bibliothèque en difficulté car n'est plus représentée comme la source à l'information et mal connue pour son potentiel informatif par ces nouvelles générations friands du tout en ligne et accessible à distance. Et c'est précisément sur cet axe d'instabilité d'accès aux ressources, de notre point de vue, que la bibliothèque doit se positionner pour faire d'Internet et des outils du Web informationnel et communicationnel un espace de développement de ses capacités à transmettre, à former et à faire participer le public à son déploiement documentaire. Il faut qu'elle soit là où se trouvent

¹⁶¹<http://www.ina-sup-com/node/2689> [Consulté en ligne le 30 octobre 2012]

et où vont ses usagers¹⁶², «être dans leur environnement direct, personnaliser offre documentaire et services, développer la relation qu'ils entretiennent avec la bibliothèque » (Chaimbault et Noël, 2009), car la bibliothèque du 21^{ème} siècle ce n'est pas seulement des bâtiments très modernes avec des technologies de pointe, mais un lieu de plus en plus virtuel, pour permettre à tous les usagers d'accéder à la documentation scientifique ou d'information *point essentiel pour lever cette dépendance* (Simonnot, *op. cit.* p. 56) car sans les utilisateurs toutes ces réalisations n'ont de sens.

L'attitude consumériste en situation d'information des usagers progresse car on constate qu'elle s'est amplifiée avec les outils communicationnels induits par les médias socionumériques.

En effet, le tout numérique soulève la problématique de l'accès aux différents systèmes d'information mais également des usages et pratiques numériques. Une grande partie de la littérature traite de la formation documentaire comme une inscription dans les champs disciplinaires, par la mise en place de dispositifs. Mais une étude sous l'angle de la prise en compte des usages et des pratiques numériques pour une adaptation de la formation dans l'organisation des curriculums dans l'enseignement supérieur n'apparaît pas clairement dans les différents travaux. Cet angle nous semble intéressant dans ce foisonnement de l'information qui est accessible d'un clic en tout lieu. En effet, s'appuyer sur certains modes d'utilisation des outils d'information par les usagers peut se révéler un point d'appui non négligeable pour construire les curriculums de formation et ainsi non pas proposer systématiquement un programme de formation type comme c'est en général le cas mais l'imaginer et le bâtir avec les usagers pour une meilleure appréhension de la recherche d'information contextualisée. Nous citons en exemple¹⁶³ la démarche opérée à la bibliothèque Laval à Québec où dans le groupe de travail sur la réalisation d'une capsule de formation, la présence d'un étudiant était indispensable pour apporter son regard d'apprenant et de fait, permettre aux professionnels de prendre en compte certains aspects auxquels ils n'auraient pas pensé ou qui auraient pu leur paraître inutiles dans le dispositif. En France, pour rendre concret une telle démarche documentaire, il faut mettre en place ce qui se fait encore peu

¹⁶²Selon une étude de l'IFOP menée en 2012, 81% des français ont une connexion internet, et 82% se déclarent au moins membres d'un réseau social – 7^{ème} vague d'enquête - http://www.ifop.fr/media/poll/2050-1-study_file.pdf [Consulté en ligne le 24 juillet 2013]

¹⁶³ Participation à la conception d'une capsule de formation lors d'un stage professionnel à la bibliothèque de l'université Laval à Québec en avril 2011

souvent dans les bibliothèques universitaires françaises, une étude de terrain sur les besoins documentaires auprès du public. Des outils existent tel LibQUAL+ ®¹⁶⁴ plus orienté sur l'évaluation des services des bibliothèques par les usagers ou encore des enquêtes plus ciblées sur l'analyse des besoins (Evans, 2011) - fréquentation, usages. Bien entendu, ce type de questionnaire formaté à choix multiples donne un aperçu sur la qualité des services offerts mais l'utilisateur ne peut évaluer le contenu par exemple des formations proposées et leur pertinence par rapport à leurs principales attentes. Or, aujourd'hui, dans le cas de la formation à la culture à l'information, d'autres paradigmes font leur apparition avec le numérique et leur prise en compte mérite d'être interrogée comme le souligne Papy (2009) « *malgré leur profusion, les possibilités offertes par les documents numériques, le Web social et participatif, l'écriture numérique, les recherches d'informations collaboratives, les agents intelligents, etc. sont encore en genèse. Leur expression technologique la plus stable n'est certainement pas encore atteinte, mais il ne fait aucun doute que ces manifestations d'un autre rapport à l'information et au document ne sont pas de simples phénomènes de mode. Les bibliothèques sont aujourd'hui confrontées à la nécessité d'accompagner et d'anticiper des usages numériques en constante évolution pour des usagers dont l'acculturation numérique est conduite par leur existence citoyenne au sein d'un monde social, culturel, politique et économique en pleine mutation* ».

Ce point de vue de Papy illustre bien notre interrogation sur l'engagement des bibliothèques à s'investir autrement dans la formation dépassant le seul cadre de l'utilisation des outils documentaires et associant l'usage des outils communicationnels induits par le Web 2.0 pour tendre vers ce que Le Deuff (2011) appelle *la formation aux cultures numériques*. Cette intégration nous semble évidente à partir du moment où les usagers en font usage régulièrement dans leur vie sociale¹⁶⁵. L'URFIST de Paris en fait la démonstration en proposant aux professionnels, enseignants-chercheurs et doctorants une formation à l'utilisation de Twitter¹⁶⁶ ou encore Wikipédia. Cette initiative encore latente laisse supposer la présence d'une demande à l'utilisation des outils des médias socionumériques. La question de la formation à ces outils doit être appréhendée en fonction de ces profondes évolutions.

¹⁶⁴ Questionnaire standardisé de type « satisfaction » mis au point et diffusé par l'Association of Research Libraries (ARL) <http://libqual-fr.pbworks.com/w/page/11288897/Questionnaire> [Consulté le 15 octobre 2012]

¹⁶⁵ Nous associons à la vie sociale les sphères suivantes : études, vie professionnelle, vie associative

¹⁶⁶ Module Web 2.0 : un outil de veille et de communication : twitter <<http://urfist.enc.sorbonne.fr/sygefor/stage/269>> [Consulté en ligne le 15 octobre 2012]

La formation des professionnels des bibliothèques se trouve aussi revisitée par les nouveaux usages et les nouvelles pratiques auxquels ils doivent s'adapter, ce point sera développé dans la partie traitant de l'adaptation des formations aux pratiques numériques

Nous venons d'évoquer brièvement la prégnance écologique des outils des médias socionumériques dans la vie des usagers mais il nous semble intéressant de donner un aperçu de l'émergence de ces mêmes médias socionumériques dans la société.

2.2 Les médias sociaux et l'accès à l'information en contexte

La notion de médias sociaux n'est donc pas nouvelle car les médias sociaux n'ont pas toujours été numériques (Boltanski et Chiapello, 2011, p. 11). Dans l'article « Les médias sociaux : histoire de participation » de Coutant et Stenger (2012, p. 80), nous relevons que *les caractéristiques de ces médias viennent de l'utilisation des techniques de communication hautement accessibles pour faciliter les interactions sociales*. La radio, la presse, la télévision véhiculaient déjà ce type de communication avec les auditeurs, les lecteurs et les spectateurs. « *Les médias socionumériques basés sur l'utilisation de nouvelles technologies (flux de syndication, blogs, wikis, outils de partage de photos et de vidéos, réseaux sociaux...) utilisent l'intelligence collective dans un esprit de collaboration en ligne* » (Guenot, 2011).

Dupin (2011) qualifie les médias socionumériques comme l'ensemble de sites proposant une interaction sociale. L'appellation « médias socionumériques » s'est largement diffusée avec l'avènement des réseaux socionumériques, et de l'essor de Facebook en particulier. Le Web 2.0 apporte une nouvelle forme d'interaction entre les individus et l'information. *Il regroupe des applications, des sites, des blogs et des services dont le trait commun est de reposer sur une logique de mobilisation et de participation des internautes à la production de contenus, des interfaces et des publics* (Denouël et Granjon, 2012, p. 24). Le nombre de plateformes augmente avec un usage régulier et une pratique versée plus vers le relationnel avec des *services toujours plus collaboratifs, instantanés, multimédias et personnalisés* (Mesguich, *op. cit.*, p. 10).

Selon l'observatoire des réseaux sociaux (IFOP), le classement 2013 fait apparaître de nouveaux réseaux ou médias sociaux mais aussi une stabilité du nombre d'internautes – de 82

% en 2012 à 86% en 2013¹⁶⁷- utilisant un de ces espaces. Les pratiques culturelles des français continuent à évoluer en même temps que les médias. La culture de l'écran monte en puissance (Donnat, 2008).

Les médias socionumériques sont classés en plusieurs types (Endrizzi, 2012)¹⁶⁸ déterminant leurs contextes et usages :

- réseaux sociaux (Facebook et LindekIn)
- projets collaboratifs (Wikipédia)
- microblogs (Twitter)
- communautés de contenus (You Tube et Flickr)

Parmi ces médias, il apparaît que ce sont les internautes qui occupent le plus le terrain qui réussissent à s'approprier les réseaux. Facebook et twitter s'imposent comme les moyens de diffusion de l'information et des données (Mesguich, *op. cit.*, p. 12). S'agissant de Facebook, Stenger et Coutant (2012, p. 214) précisent que son succès est central puisque la plateforme dominante sur les marché des Rsn¹⁶⁹ axe particulièrement sa communication sur la mise en relations entre amis. La portée majeure de ces réseaux sociaux restent évidemment les relations amicales, familiales, sentimentales Un intérêt de plus en plus professionnel également mais elles (entreprises) peuvent être distantes c'est-à-dire culturelles et éducatives. Ces relations distantes sont peu interrogées dans la littérature de plus en plus abondante sur les RSN alors qu'il nous semble que c'est un espace qui mérite d'être exploité dans le cadre de la formation des usagers. L'utilisation des réseaux numériques dans le monde professionnel (entreprise) est largement approuvée comme le souligne Guenot(*op. cit.*, p. 111) « *les fonctionnalités de ces réseaux sont multiples. Ces réseaux permettent, entre autres, d'augmenter la visibilité de l'entreprise, de trouver des informations, de lancer et gérer des événements, de promouvoir des produits et des services* ». Poinot (2011, p. 62-63) indique que dans ce même environnement professionnel, le développement du réseau social

¹⁶⁷ Données IFOP http://www.ifop.com/media/poll/2050-1-study_file.pdf [Consulté en ligne le 10 mai 2013]

¹⁶⁸ Voir à l'adresse <http://ife.ens.lyon/fr/vst/DA-Veille/71-fevrier-2012.pdf?utm_source... [Consulté le 22 mars 2013]

¹⁶⁹ Rsn = Réseaux socionumériques

d'entreprise (RSE) permet aux collaborateurs de créer des synergies, de gérer des connaissances, de faire circuler l'information ou encore d'engager la conversation avec les clients. Ce qui s'apparente à ce que Pierre Levy (cité par Deschamps, p. 127) appelle l'intelligence collective à laquelle il associe une mobilisation effective des compétences. Du côté de l'enseignement, l'appréhension est beaucoup plus forte mais des initiatives sont prises pour le partage des savoirs par le biais de ces espaces afin de maintenir la communication entre les enseignants et les étudiants. Guenot (*op. cit.*) rappelle que « ce n'est pas innocent si ces **médias pénètrent le secteur de l'université** car le phénomène vient au départ des étudiants qui utilisent les réseaux sociaux depuis leur domicile pour communiquer entre eux sur les cours, les plannings, et pour trouver avec l'aide des contenus nécessaires pour leur travail ». Il en donne quelques exemples pour illustrer ses propos en citant le cas d'un enseignant de l'université de Vienne qui a créé un site anonyme et invité ses étudiants à faire de même, et leur propose de lui faire des retours sur ses cours via Twitter. Ces réseaux présentent donc plusieurs atouts pour le champ professionnel et le champ éducatif. D'une part, une plus grande visibilité des objectifs de l'entreprise, un carnet d'adresse pour un meilleur réseautage et la *valorisation d'une expertise par un échange qualifié* (Dupin, *op. cit.* p. 157). D'autre part, du côté de l'éducation, des échanges plus constructifs dans l'usage de ces outils dans l'accès au savoir. Il apparaît donc que les médias socionumériques s'imprègnent aussi bien dans le champ professionnel que dans celui de l'éducatif. Ils peuvent créer une connexion entre l'enseignement et l'insertion professionnelle. Un espace dont l'institution universitaire et sa composante la bibliothèque pourrait pourquoi pas s'en saisir ; d'une part, pour la première faire sa promotion, diffuser ses actualités¹⁷⁰ et la seconde interroger les usagers sur la visibilité de la documentation numérique, le développement des collections (acquisitions), la participation à l'enrichissement des logiciels libres par les folksonomies (indexation libre)¹⁷¹.

¹⁷⁰ Ce site montre des exemples d'établissements français qui utilisent les réseaux sociaux pour faire passer leurs actualités <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/facebook-et-twitter-luniversite-paris-est-veut-se-connecter-avec-ses-etudiants.html> [Consulter le 15 octobre 2012]

¹⁷¹ Ce terme a été proposé par Thomas Vander Wal en 2004 pour désigner la catégorisation réalisée par les internautes lorsqu'ils étiquettent (tag) des ressources Web sur des sites de référence comme Del.icio.us. C'est donc une classification décentralisée et spontanée qui repose sur l'appréciation de chacun contrairement aux classifications pré-établies comme celle des répertoires. L'utilisateur décrit lui-même une URL à l'aide de mots-clés. Ses étiquettes sont proposées à la communauté via les sites de références. Si ses étiquettes sont utilisées par

Nous poursuivons notre étude sur la formation à l'utilisation des médias sociaux numériques principalement les réseaux sociaux, les microblogs et les projets collaboratifs en nous appuyant sur leurs usages et pratiques sous l'angle de l'information documentaire. Ce choix relève de l'utilisation de plus en plus régulière de ces médias dans le champ de la documentation par les bibliothécaires dans leur pratique de médiatisation de l'information documentaire. Par ailleurs, ces outils sociaux font partie de ceux dont les usagers font un usage quasi quotidien.

Par conséquent, nous considérons qu'une approche de ces deux axes permettra de mieux situer leurs représentations dans l'imaginaire de ces deux acteurs.

2.2.1 Les réseaux sociaux

Cardon souligne que les réseaux sociaux ont conquis une place centrale au sein des différents usages de l'Internet. En 2009, Chaimbault et Noël (*op. cit.*, p. 113) précisait qu'il n'y avait pas de définition fixée pour ce vocable et les désignaient comme « la plupart des applications et logiciels issus du Web 2.0. Une approche plus précise est donnée par Boyd et Ellison cités par Deschamps (2010) et Cardon (2011) en ces termes ; ce sont « des services Web qui permettent aux individus de construire un profil public ou semi-public dans le cadre d'un système délimité, d'articuler une liste d'autres utilisateurs avec lesquels ils partagent des relations ainsi que de voir et de croiser leurs listes de relations et celles faites par d'autres à travers la plateforme ». Stenger et Coutant (*op. cit.*, 2012) dans le même esprit présentent les Rsn comme des « dispositifs en ligne aux caractéristiques très singulières, qui permettent des millions d'individus d'être les uns aux autres par le biais de leurs profils ». Ces sites reposent sur un lien social. Ce lien établi par le biais d'outils divers « illustrent la notion de culture de convergence en intégrant : discussions en ligne, messagerie, contacts, albums photo et fonction de gestion de blog » (Livingstone, Mascheroni, Murru, 2011, p. 89).

Nisrine Zammar (2012) fait un état des lieux des réseaux sociaux en y présentant une cartographie « comme nouvel outil de communication ou vecteur et diffuseur d'information, se constituant peu à peu son public spécifique, ses usages ou encore un nouvel espace

d'autres, elles deviennent populaires. Ainsi, lorsque des étiquettes ont obtenu un certain consensus dans la communauté, le système les suggère aux utilisateurs [Consulté en ligne le 19 juillet sur le site de http://bibliodoc.francophonie.org/article.php3?id_article=263]

communicationnel, induisant une culture inédite, redéfinissant et créant de nouveaux modes de partage et d'échange d'information, les RSN suscitent un grand intérêt de la part des médias et des individus et des chercheurs ». Il les définit comme un ensemble d'entités sociales (individu, groupes ou organisations), reliés par leurs interactions sociales ».

A partir de là, comment associer ces profils construits en grande partie pour constituer des listes d'amis avec un intérêt particulier interagissant en ligne, en profils de communauté de pratique informationnelle et documentaire ?

Plusieurs expériences sur l'apprentissage par les réseaux sociaux ont été menées qui apportent quelques réflexions sur l'apport du lien social en ligne et son apport en matière de compétences développées. Michel Arnaud (2012)¹⁷² fait état d'un diplôme d'université (DU CAFEL lancé en 2002) préparé par des personnes dans un cycle d'apprentissage en formation continue avec pour objectif d'améliorer leur situation professionnelle ou de changer d'emploi en se spécialisant dans la formation en ligne. Cette expérience a permis de déterminer «les compétences en termes d'objectifs pour l'apprenant, à savoir l'accroissement de ses capacités à trier l'information pertinente, à identifier les savoirs importants, à extraire ceux qui sont pertinents et à les transformer en connaissances en étant capables de demander de l'aide de ses pairs, c'est-à-dire en mobilisant leurs capacités d'analyse, d'interprétation et de partage». L'auteur complète en précisant qu'apprendre par les réseaux, c'est savoir mutualiser et partager, démarche qui participe au climat démocratique global à condition que la libre expression de l'internaute soit garantie.

Les réseaux sociaux auraient des apports au niveau individuel et collectif.

L'apport individuel, pour une part, de l'autodidaxie ; et d'autre part, basé sur une stratégie de collaboration avec autrui. Alors que l'apport collectif repose sur l'apprentissage à travers des individus qui apprennent (Deschamps, 2010). Un rapprochement avec l'intelligence collective, notion portée par Pierre Levy (1997) qui l'emploie comme une forme d'espace distributif au sein *duquel l'intelligence est distribuée, valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences pour une reconnaissance et un enrichissement mutuels des personnes.*

¹⁷² Voir à l'adresse <<http://www.openedition.org/163>> [Consulté le 20 mars 2013]

2.2.2 Les microblogs

Les réseaux de microblogging se limitent à des messages textuels (Rissoan, 2011, p. 68). Les outils concernés par ce mode de communication sont : Twitter, Communote, Google Buzz. Twitter «s'adresse d'abord dans son positionnement officiel aux entreprises pour partager des informations avec des clients, faire de la veille et bâtir des relations avec des partenaires...» (Guéguen, 2012, p. 55). C'est l'outil le plus utilisé en micro-publications, les tweets se limitent à 140 caractères. Il permet de nouveaux types d'échanges et leur conservation voire leur transformation en documents d'études (Le Deuff, 2011, p. 67). Ce mode de communication est très utilisé par les professionnels de l'information en l'occurrence les gens de la presse, assez proche des dépêches de l'AFP à caractère informatif, les tweets eux sont interactifs. Cette forme d'échange d'information peut paraître assez limitée dans la construction des messages et dans leur contenu. Mais c'est cette construction minimaliste qui crée cette réflexion sur la manière dont l'utilisateur peut s'approprier l'information reçue et l'activité cognitive qui fait sens dans la compréhension discursive développée en réaction à cette réception. Twitter a fait l'objet d'expérimentations dans le champ éducatif et il en découle qu'il peut tout à fait s'adapter aux contextes d'apprentissage par la production d'écrit et dans la gestion de flux sur des plateformes.

Une enseignante ayant fait l'expérience rapporte :

« Utiliser Twitter permet ainsi d'entrer sur le terrain encore vierge d'un réseau social. Cette initiation pose les règles sans interférences. Les élèves utilisent beaucoup le net et Facebook mais sans jamais y avoir été éduqués. Les initier à un réseau social inconnu, c'est aussi les éduquer à un usage citoyen d'un réseau social : mettre en place des règles, à construire avec eux une réflexion sur leur identité numérique... Eduquer les élèves à Twitter c'est apprendre aux élèves à réfléchir à leurs usages de Facebook » (Kernès et al., 2012).

Twitter semble correspondre à un espace qui peut produire des savoirs même si les expériences d'apprentissages encore peu nombreuses méritent d'être développées et les pratiques réinterrogées pour comprendre ses mécanismes dans un fonctionnement pédagogique et didactique. A ce propos, Domenget (2013, p. 52) rappelle sa complexité en indiquant que « l'appropriation de Twitter se révèle être moins immédiate et aisée » en faisant

référence aux conclusions de l'IFOP¹⁷³ sur l'observatoire des réseaux sociaux qui annonce une distorsion persistante entre taux de notoriété et taux d'inscription, relevé régulièrement dans les baromètres sur les médias sociaux.

2.2.3 Projets collaboratifs

Wikipédia est le projet collaboratif appelé « encyclopédie libre » le plus utilisé pour la recherche d'information. Né sous le nom de Nupedia en 2000, cet outil a connu plusieurs évolutions. Le 15 janvier 2001, il est nommé Wikipédia.com puis l'apparition de la version française le 23 mars 2001. En 2007, il est classé dans le top 10 des sites mondiaux. Dans le magazine *Numerama*¹⁷⁴ en ligne, il apparaît que Wikipédia est un vrai succès avec ses 4 500 000 articles en anglais, un peu plus de 1 500 000 en français en 2014. A noter que des articles dans 287 autres langues sont disponibles sur le site.

Son caractère de wiki c'est-à-dire un site dynamique dont les pages peuvent être rapidement et facilement modifiées par tout utilisateur (contributeurs dans l'enrichissement de sites en ligne), suscite le doute dans la fiabilité des informations diffusées. Pourtant, il est utilisé très largement par les étudiants qui en ont fait leur base de recherche préférée car facile d'accès. Une enquête¹⁷⁵ menée aux États-Unis fait apparaître qu'une forte majorité d'étudiants utilise Wikipédia dans le cadre des travaux universitaires (75 %). La pratique de Wikipédia selon une formatrice de l'URFIST¹⁷⁶ doit être reconsidérée. Car en plus des articles, ce site propose des wikis appelés « projets frères » avec des espaces thématiques (ex. : wikiversité)¹⁷⁷, ce qui peut s'avérer intéressant pour la culture de l'information des utilisateurs.

¹⁷³ Voir IFOP – l'observatoire des réseaux sociaux, novembre 2012, <http://www.ifop.com/media.poll/2050-1-study-file.pdf>

¹⁷⁴ Voir Billet posté le 29 avril 2014 à l'adresse <http://www.numerama.com/magazine/29221-wikipedia-a-plus-de-15-million-d-articles-en-francais.html> [Consulté en ligne le 24 juillet 2014]

¹⁷⁵ *Les étudiants et wikipédia : à propos de l'étude de Head et Eisenber*, voir à l'adresse <http://urfistinfo.hypotheses.org/1490> [Consulté en ligne le 08 octobre 2013]

¹⁷⁶ Formation dispensée par l'URFIST de Paris par Carol Ann O'Hare « Utiliser Wikipédia avec les étudiants », 28 janvier 2013

¹⁷⁷ Voir à l'adresse http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal [Consulté en ligne le 25 mars 2013]

Nous refusons l'idée qu'il faille rejeter d'emblée l'outil mais pensons que ses caractéristiques doivent être interrogées pour mieux comprendre ses possibilités d'espace d'information et ses éventuelles limites.

Il convient de questionner maintenant les pratiques de ces médias socio-numériques par les individus dans leur environnement spatial. Deux profils apparents : les pratiques individuelles et les pratiques collectives. Quelles sont leurs caractéristiques dans la démarche cognitive d'accès à l'information ?

2.3 Pratiques numérique des usagers : la question de l'identité

Face à son écran l'individu ne prend pas la même posture en situation d'utilisation d'un média social. En effet, les médias sociaux ont des caractéristiques différentes par leurs typologies et leurs usages et peuvent créer chez l'utilisateur un sentiment soit de repli ou soit d'ouverture à l'autre. Les pratiques peuvent être individuelles et s'apparentent plus aux usages ludiques, communicationnels et intimes comme le permet Facebook. En effet, l'utilisateur est plus dans une démarche que l'on peut qualifier d'informelle, de consommation personnelle. S'agissant des pratiques collectives elles tournent autour de communautés de pratique dans un objectif d'échanges constructifs ou pas autour d'un projet, d'une idée etc.

PITTE (2010) fait le constat sur le fonctionnement des étudiants aujourd'hui. Il indique que la recherche d'information devient collective et la veille collaborative. Il fait remarquer que l'enseignant a tout à gagner en entrant dans le flux des pratiques de l'enseignement social. En effet, une étude effectuée par Bianchini(2011)¹⁷⁸ sur l'évolution de la pratique des réseaux sociaux en science fait apparaître que les enseignants n'ont plus une pratique présente assidue de la bibliothèque car utilisent plus régulièrement le numérique dans la recherche d'information. Cette étude révèle également une faible utilisation des outils numériques spécifiques comme la mémorisation en ligne des recherches (-5%), la syndication des contenus Web (flux RSS par exemple (-17%), les services d'alerte associés aux mots-clés ainsi que des réseaux sociaux spécialisés. Autant d'espaces dédiés à la veille informationnelle mais beaucoup moins usités par les navigateurs de recherche traditionnelle. Le point de vue de

¹⁷⁸Voir à l'adresse <http://www.google.com/imgre?imgurl=http://blog.mysciencework.com/wp-content/uploads/2011/04/outils-recherche1.jpg&imgrefurl> [Consulté en ligne le 30 octobre 2012]

PITTE (*op. cit.*) rejoint la démarche opérée par *l'université de Pierre et Marie Curie (UPMC) qui a mis en place sa page Facebook dont l'objectif est le développement de son réseau d'anciens étudiants et la promotion de la communauté Web universitaire et professionnelle de diplômés*. La création et le maintien de liens apparaissent fortement dans cette initiative ce qui n'est pas du tout accessoire car est dans le droit fil des réseaux. Cependant, l'importance que prend le développement des médias sociaux numériques conduit à installer des formations plus appuyées sur les modes d'accès à l'information pas seulement sur la question de l'identité mais aussi sur des usages plus consuméristes comme celui de Wikipédia qui accentue le plagiat par la pratique des copier-coller contraire aux pratiques documentaires. Les universités françaises prennent des mesures pour contrer ce type de pratiques et sanctionner les fraudes par des logiciels de plus en plus efficaces¹⁷⁹.

Aussi, l'adhésion des établissements d'enseignement à l'utilisation de ses outils prend la forme d'une démocratisation des réseaux sociaux numériques qui appelle à de nouveaux apprentissages basés sur une pédagogie centrée sur les contenus à emmagasiner mais également sur le choix des réseaux plus en phase avec les savoirs éducatif et professionnel.

Citons en exemple l'ouvrage de Louis Serge Real Del Sarte (2010) qui met en exergue son utilisation des réseaux dans son environnement professionnel et de l'impact de ces rencontres et échanges dans la création de son propre réseau. Les MSN jusque-là présentés comme des risques notamment sur le plan éthique sont en passe de devenir des espaces conviviaux conjuguant loisirs, amicalité mais également information, communication et documentation par leurs caractéristiques interpersonnelle et interactionnelle. Néanmoins, nous restons mesurée sur l'écologie de ces médias car ils ont déjà dévoilé certaines limites de leurs aspects sociaux notamment la question des traces. Une approche des pratiquants permet de comprendre les usages bons ou mauvais de ces MSN et du fossé qui semble s'être installé entre les habitués et les novices de l'information en ligne.

¹⁷⁹ Article du journal le Monde en date du 12 mars 2014 [Consulté en ligne le 20 mars 2014]

2.3.1 Les natifs du numérique

Appelés aussi « digital natives » selon le terme de Prensky (2001) - certaines études récentes menées à l'université de Stanford semblent montrer que les hypothèses avancées par Prensky ne sont nullement vérifiées (Peraya et Bonfils, 2012)-, ce sont des jeunes nés avec les technologies de l'information et de la communication - apparues dans les années 1980 (Octobre, 2010, p. 19) - et familiers des médias. Ils sont connectés quotidiennement au Web et utilisent en majorité les médias communicationnels. Quelle influence peut avoir cette pratique régulière sur la relation aux médias socionumériques et l'accès à l'information-documentation ?

L'utilisateur numérique n'a plus seulement qu'un seul rôle de récepteur dans sa quête d'information mais devient un émetteur, un producteur d'information. Une identité multiple qui le caractérise par sa multiactivité (Ranjard, *op.cit.* 2012, p. 20). Un rapport accru à l'écran d'où découle un rapport à l'écrit plus important. Mais cette prédisposition à utiliser les technologies ne signifie pas forcément un usage certain comme le fait remarquer Merzeau (2010, p. 9-37) « *il suffit d'enquêter sur ce que les étudiants font avec leur ordinateur pour voir que beaucoup d'entre eux en sont justement restés à une utilisation consumériste qui ne s'est pas encore développée en usage* »¹⁸⁰. L'auteur précise que pour l'utilisation du réseau « rares sont ceux qui ont vraiment pris part à l'élaboration de contenus et ou de communautés en ligne ». Les digital natives seraient donc plus des consommateurs échangeant sur plusieurs réseaux en parallèle, sans une véritable connaissance du numérique et de ses apports. Une représentation du jeune habile et doué en matière numérique qui se démystifie avec ce constat remarqué lors de nombreuses observations sur le terrain (Simonnot, 2009 et Merzeau, 2010, *op. cit.*). A ce propos Le Deuff (2011, p. 67) fait remarquer que « les cultures informationnelles adolescentes ne correspondent pas aux mêmes exigences qu'une culture de l'information reposant sur une maîtrise des technologies intellectuelles ». On observe donc que les pratiques d'utilisation des réseaux socionumériques et plus largement des médias socionumériques par les jeunes usagers ne sont pas structurées dans leur usage et de fait ne présentent pas d'apport conséquent dans le domaine des savoirs et compétences

¹⁸⁰Voir à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/65/27/PDF/Merzeau_intelligence_de_l_usager.pdf [Consulté en ligne le 05 novembre 2012]

informationnels. Une déconstruction de l'image qui est faite des natifs du numérique semble donc nécessaire pour mieux comprendre leur rapport aux outils des MSN¹⁸¹ et les besoins recherchés à en faire un usage régulier.

A côté de ces usagers plus actifs sur le Web, il y a ceux que l'on nomme les migrants numériques, les plus âgés qui font partie de la génération qui a découvert le numérique à travers le travail ou par leurs enfants et s'applique à le découvrir, à le comprendre. Cherif (2012)¹⁸² cite Prensky qui décrit ces usagers comme des immigrants qui ne sont pas susceptibles d'atteindre le même niveau de compétences, de maîtrise et d'aisance développés naturellement par les jeunes. Mais cette génération s'attache tout de même à ne pas trop se laisser distancer en s'appropriant de plus en plus les réseaux sociaux. On constate que quelle que soit la génération, les usages sont à peu près les mêmes à une différence près, les plus jeunes ont une pratique plus soutenue des médias numériques car ils en utilisent plusieurs à la fois dans un cadre moins formel que leurs aînés (environnement professionnel). Mais cette pratique régulière pose la question de l'identité numérique qui est peu ou prou interrogée par les usagers dans leur rapport aux outils communicationnels ou informationnels en ligne. En effet, l'identité numérique repose sur son appartenance à une communauté de pratique mais également à ses différentes traces (Perriault, 2009, p. 13)¹⁸³ laissées lors de navigation dans différents sites sur l'Internet. Les usagers sont-ils suffisamment armés dans leur démarche d'information et de communication en ligne et ont-ils toujours conscience de leur manque de formation pour être un bon usager numérique ?

Nous essayerons dans le paragraphe qui suit de comprendre comment l'identité numérique - les données personnelles générées lors des navigations représentent un moteur de l'économie de l'Internet- est une attitude dans le profil de l'utilisateur qui pratique les outils en ligne. À partir de là, nous tenterons de montrer que l'utilisateur seul face à son écran, sans formation, ne peut d'une part, mesurer les risques encourus pour la protection de ses données personnelles, d'autre part, éviter les info-pollutions dans une démarche de recherche d'information.

En effet, il se cache derrière des pseudos ou des avatars pour communiquer en occultant le danger de leur mise à nu pouvant être utilisés par autrui et par les concepteurs de ces outils.

¹⁸¹ MSN = Médias sociaux numériques

¹⁸² Voir à l'adresse <<http://prism.univ-paris1.fr/New/cahiers/2012/CR12-07.pdf>> [Consulté en ligne le 20 novembre 2012]

¹⁸³ Enregistrement de toutes les actions d'un individu sous forme de données informatisées, qui peut être consulté, trié, classé et diffusé

La communication par l'écran met l'utilisateur dans une posture inconsciente dans l'usage que seule la formation peut permettre de changer le regard sur la manière de reconsidérer l'outil non pas comme un jeu ou une simple façon de s'exprimer mais comme un objet dont la pratique entraîne de connaître les codes, les normes dans l'usage. Or, l'usage fait des médias sociaux numériques se rapporte à des désirs, des choix, des curiosités pas forcément déterminés au départ dans l'objectif du concepteur de l'outil.

Le cas de Facebook nous révèle ce constat car créé au départ par quatre étudiants américains, dont l'initiateur est Mark Zuckerberg pour rassembler des étudiants de Harvard au sein d'un site comparable à un trombinoscope virtuel, il est devenu le réseau social le plus utilisé par des tranches d'âges différentes et des usages différents (Delcroix, 2012)¹⁸⁴. Il a été adapté selon la perception des uns et des autres de l'image qu'il renvoie aux usagers. Ces usages « détournés » provoquent de fait une panoplie d'identités qui rend l'outil multiple dans le rapport que l'utilisateur a avec lui et donc le place dans une situation d'objet *connu* parce qu'il répond à certaines attentes et *inconnu* parce qu'il ne livre pas toutes les facettes de son côté obscur (identités numériques, données personnelles...). L'usage de ces médias sociaux numériques demande à être exploité de manière à sensibiliser les usagers à travers la formation pour une approche consciente et responsable de ces outils. Mais comme le rappelle Perriault (2009, p. 16), observer l'usage demeure difficile car irrégulier dans sa temporalité (le temps consacré à telle ou telle activité liée à une ou plusieurs pratiques : personnelle, institutionnelle, professionnelle).

2.3.2 L'identité numérique : un accès contrôlé à l'information

L'identité numérique est perçue par Ertzscheid (2009, p. 35) comme la « collection des traces *inscriptibles* (écrits, contenus audio ou vidéo, messages sur des forums, identifiants de connexion, actes d'achat ou de consultation...) que nous laissons derrière nous, consciemment ou inconsciemment, au fil de nos navigations et de nos échanges ». D'autres types de traces sont drainées lors du réseautage et autres échanges en ligne. Il s'agit des traces « profilaires » qui s'apparentent au moi et les traces « navigationnelles » qui relèvent du comportement de l'utilisateur dans sa recherche d'information. L'identité numérique renvoie aussi à de

¹⁸⁴ L'auteur indique qu'au printemps 2012, Facebook comptait 900 millions d'utilisateurs à travers le monde

nombreuses représentations telles que l'image de soi, l'appartenance à un groupe par la création d'un *profil utilisateur qui se construit peu à peu, par le pseudonyme, les centres d'intérêt, la photo personnelle, le personnage*(Georges, 2010).L'identité numérique devient peu à peu une construction de l'individu ce qui pousse Bruno Latour (cité par Carmes, 2013) à avancer qu'il n'y pas d'identité mais des processus d'identification.

Christian Michaud (2010) la définit comme *une identité subie, consécutive aux usages modernes des technologies*. Cette identité numérique fait appel à des questions d'ordre éthique, juridique et social et de fait doit interroger tous les acteurs qu'ils soient politique, social ainsi que l'utilisateur régulier ou occasionnel. Aussi, nous convoquons ces différents niveaux d'appréciation dans une approche éducationnelle de la gestion de ces identités multiples car un même utilisateur peut se créer plusieurs profils sur le Web en fonction de la figure qu'il veut prendre.

L'utilisation des objets communicationnels du Web 2.0 c'est-à-dire des médias socionumériques en général soulève la question de la responsabilité de chaque individu dans sa relation avec l'outil technique (la machine). C'est l'homme qui est au cœur de l'investigation et non l'appareil (Perriault, 1989). En effet, *les machines dont ils se servent déjà imprègnent leur comportement, leur langage, leur façon de penser*(Ibid.).Cependant, les identités numériques dépendent aussi des gestionnaires de ces machines. Ce qui nous amène à parler de la question des traces numériques. Peut-on parler d'un concept ? Les traces ont émergé avec l'environnement médiatique et l'usage régulier du Web. Des auteurs comme Jacques Lenoble et Herbert Simon (Kessous, 2010) avaient déjà pressenti des dispositions pour cadrer le suivi des traces. Deux concepts sont apparus de leurs réflexions. Le premier venant de Lenoble est le concept de **procéduralisaton**qui pointe la faiblesse des règles de droit concernant la protection des données de la vie privée du fait de la modification des usages et de la minceur de la frontière aujourd'hui entre les sphères privées et publiques. Les usagers sont contraints de mettre en place des stratégies procédurales pour éviter autant que possible la diffusion de leurs données privées.

Perriault et Vaguer (2010) précisent que :

« Les personnes qui auront mis en place de stratégies de protection, notamment en organisant l'éparpillement de leurs données (usages de pseudos et photos différentes pour leurs différents profils, incertitudes sur la fiabilité des informations fournies, emails secondaires, etc.), limiteront le risque de recoupement».

Herbert Simon de son côté propose le concept **d'économie de l'attention** repris par Emmanuel Kessous (2010) pour définir «l'asymétrie entre l'offreur de service et le consommateur. Attirer l'attention d'un internaute est un préalable nécessaire à un acte économique». En effet, les traces laissées par les usagers représentent pour les concepteurs commerciaux des données exploitables pour constituer des fichiers et créer chez ces mêmes usagers un sentiment de confiance par l'utilisation de ces traces pour les fidéliser par des publicités, des offres commerciales, et bien plus grave parfois des données très personnelles utilisées à l'insu de l'individu dans le cadre professionnel. Une vraie économie de l'Internet découlant de toutes ces informations privées laissées souvent inconsciemment lors de navigations. Des préconisations en matière de normalisation sont pensées pour permettre à tous les acteurs du numérique de mieux gérer leurs identités et de pouvoir le cas échéant rectifier leurs données personnelles (Perriault et Vagner, 2010, *op. cit.*).

Pour rester au plus de notre cadre de recherche, les bibliothèques également sont des concepteurs d'outils de recherche et d'informations ou proposent depuis leurs portails l'accès à des bibliothèques numériques, des bases de données, des revues en ligne. Pour toutes ces ressources, l'utilisateur doit se connecter par un identifiant et un mot de passe pour entrer dans l'espace bibliothèque et visualiser les données informationnelles. Pour l'heure, il n'y a pas véritablement de recherche sur l'utilisation des traces des usagers sur les sites des bibliothèques. Néanmoins, des tentatives sont faites sur la fréquence d'utilisation des bases de données afin de vérifier le nombre de consultations pour le maintien ou pas des abonnements. Une étude menée par Thibaud Hulin (2010) corrobore notre propos. Il présente un modèle de système à base de traces d'interaction pour l'évaluation des ressources documentaires. Plusieurs critères d'extraction sont prévus dont deux sont couramment utilisées par les acteurs commerciaux : la collecte des événements d'interaction et les profils des utilisateurs. Il indique que les objectifs attendus visent l'amélioration de la réflexibilité donc de l'apprentissage, la qualité de la formation à la recherche documentaire et de son évaluation, d'améliorer l'investissement des centres de documentation en termes de ressources et d'accompagnement, de mieux connaître les usages et les fonctionnalités pertinentes ou sous-utilisées des ressources électroniques académiques. On peut constater que les établissements institutionnels s'intéressent aussi à la notion de traces en élaborant des outils pour analyser l'activité de leurs outils documentaires. Avec la présence des bibliothèques sur les médias sociaux, il n'est pas exclu que dans un champ axé sur l'évaluation des services, des outils de

recherche ou de formations que l'utilisation des traces devienne des pistes pour évaluer les services au public.

Toute la difficulté est de trouver un équilibre entre les citoyens qui n'ont que le désir d'être connectés non pas toujours pour communiquer comme l'évoquent Klein et Proulx (2012, p. 5-13) mais pour exister, pour rester visibles et de l'autre les concepteurs de dispositifs sociotechniques qui centralisent les informations d'ordre personnel à des fins purement commerciales ou économiques rejoignant la pensée de Christensen (2011, p. 106-108) ou de Douplitzky (2009, p. 113-117), cette dernière la précisant dans son article intitulé «*le commerce du moi, modèle économique du profilage*». L'auteur fait état du traitement informatique des données des usagers exploitées à leur insu comme une valeur sûre par les fournisseurs d'accès souvent en compétition pour fidéliser les usagers. Cette pratique remet en cause la «*déontologie qui voudrait que les clients soient informés sur l'utilisation ultérieure de leurs coordonnées et puissent décocher la case recevoir des mails de prospection*» (Ibid. p. 115). De manière pratique et responsable, l'utilisateur peut mettre en place de stratégies de protection comme proposées par Kessous (2010) «*les personnes qui auront mis en place des stratégies de protection, notamment en organisant l'éparpillement de leurs données (usages de pseudos et photos différentes pour leurs différents profils, incertitude sur la fiabilité des informations fournies, emails secondaires, etc.), limiteront le risque de recoupement*». En fonction de la posture que l'utilisateur adopte, il peut adapter son identité en plusieurs entités une manière de pallier à l'unification de son identité numérique. En effet, comme l'indique Fillietaz (2011)¹⁸⁵ plusieurs entités sont possibles : professionnelle, amicale, familiale et personnelle.

La question de la formation à la gestion des données personnelles sur Internet relève de notre point de vue de l'éducation à l'information car entre la maîtrise des données privées et publiques, la frontière semble floue. L'enjeu de telles compétences est bien sociétal car implique la reconnaissance sociale par une affirmation de soi dans l'échange participatif et collaboratif. L'objectif n'étant pas de freiner l'utilisation des outils du Web 2.0 mais de proposer des solutions pour une utilisation optimale des services et sources proposés tout en se protégeant de l'utilisation qui pourraient être faites des traces laissées.

¹⁸⁵Voir à l'adresse http://icp.ge.ch/sem/prestations/IMG/pdf_dsi_sem_identite_numerique_v10.pdf [Consulté en ligne le 20 novembre 2012]

Quel est donc le rôle du pouvoir étatique dans la protection des individus dans leurs pratiques et usages des différents outils communicationnels du Web ?

Les Etats sont contraints de protéger les individus contre tous risques liés à leur intégrité en adoptant des mesures législatives et des normes pour garantir leur protection et la sécurité de leurs données privées. Lors du Forum sur la Gouvernance de l'Internet¹⁸⁶ le 15 septembre 2010, la protection de la vie privée et de la liberté d'expression des citoyens ont été les éléments des débats entre les participants qui ont souligné l'importance de ces deux engagements, et certains se sont même prononcés pour des initiatives éducatives, comme l'utilisation d'outils de prévention en ligne. Nous rappelons l'affaire Snowden, cet informaticien consultant de la NSA qui a révélé l'existence d'un fichier tenu par l'administration américaine avec des données de citoyens du monde entier dépassant le seul cadre d'un danger lié au terrorisme ou à tout autre facteur inquiétant pour la vie humaine. Internet devient un espace aussi de surveillance de n'importe quel citoyen comme l'écoute téléphonique. Aucun citoyen n'est donc à l'abri de telle dérive. En France, une charte pour protéger les données personnelles a été adoptée en octobre 2010 visant à définir les bonnes pratiques à adopter par les sites collaboratifs ainsi que par les moteurs de recherche pour les données publiées intentionnellement.

Plusieurs engagements ont été pris par les signataires de cette charte¹⁸⁷ :

- Favoriser les actions de sensibilisation et d'éducation des internautes avec un objectif qui est de passer du droit à l'information au droit à la compréhension
- Protéger les données personnelles de l'indexation automatique par les moteurs de recherche pour faciliter le contrôle par l'éditeur des contenus de son indexation ou non par les moteurs de recherche
- Faciliter la gestion des données publiées par l'internaute lui-même pour lui permettre de localiser les informations qu'il a communiquée ou publiée afin d'éviter que les données personnelles mises en ligne sur un profil demeurent accessibles et ne soient conservées indéfiniment.
- Adopter des mesures spécifiques d'information pour les mineurs pour une protection renforcée et pour faciliter l'exercice de l'autorité parentale

¹⁸⁶Voir à l'adresse <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/flagship-project-activities/unesco-and-wsis/internet-governance/unesco-and-the-igf/5th-igf/vilnius/privacy-and-social-networking-at-5th-igf/> [Consulté en ligne le 15 décembre 2012]

¹⁸⁷ Secrétariat d'Etat chargé de la prospective et du développement de l'économie numérique. Charte du droit à l'oubli dans les sites collaboratifs et les moteurs de recherche, 13 octobre 2010 in *Problèmes politiques et sociaux*, 2011, n° 984, p.112-115

- Mettre en place un outil de signalement ou un bureau de réclamation pour limiter la diffusion d'informations fausses ou personnelles, y compris pour les personnes qui ne sont pas membres du réseau
- Maintenir le niveau de protection des données en cas de transfert vers un prestataire tiers en veillant à informer l'utilisateur et obtenir son consentement.

L'encadrement par une charte pour la protection des données ne garantit pas une totale protection car subsistent des problèmes liés à des informations personnelles difficiles à effacer, les traces peuvent être irréversibles et peuvent conduire à des poursuites judiciaires pour retrouver une identité fiable face à des enjeux souvent professionnels.

La formation à la maîtrise de l'identité numérique n'est pas anodine car elle peut permettre de gérer de manière plus consciente les traces laissées lors des navigations et surtout de faire la différence entre les différents usages des réseaux numériques. L'Ecole de commerce de Lille (Battisti, 2009) prend le parti de former les étudiants dans la gestion de leur identité numérique sur les réseaux en leur proposant des boîtes à outils et des programmes de formation pour une optimisation sans danger de leur présence en ligne, notamment face aux recruteurs. Une manière de les responsabiliser à la fois sur leur représentation numérique c'est-à-dire le moi identitaire et les échanges interpersonnels sur les différents réseaux.

Enfin, Bachisse et Dufour (2011, p. 14) citant Farkas (2007) mentionnent que les bibliothèques doivent jouer un rôle important dans l'éducation des usagers sur les dangers de la mise en ligne de leurs renseignements personnels et sur les manières sécuritaires de participer aux communautés en ligne.

Conclusion

La formation des usagers à l'utilisation des médias d'information et de communication en ligne est manifeste par les quelques exemples présentés mais cela reste pour l'instant très limité. L'instabilité du Web peut être le fait de cette limitation. Les outils se développent à grande vitesse et les professionnels ont du mal à suivre cette évolution et à s'adapter. Doueïhi (2011) l'exprime en indiquant que « *l'environnement numérique est d'abord et avant tout une culture du changement rapide et de l'adaptabilité : c'est un phénomène culturel impulsé par les adaptations sociales d'innovations technologiques*. L'enjeu de la formation semble devoir s'appuyer sur les valeurs culturelles et sociales induites par les *innovations technologiques et*

les pratiques sociales ce qui va jouer sur la formation des professionnels qui devront également être en phase avec tous ces changements. Plusieurs éléments majeurs évoqués sur l'usage du numérique doivent interpeller les principaux acteurs de l'information-documentation. En effet, la question du choix des réseaux pour mieux s'informer, la gestion de l'identité numérique pour une meilleure utilisation des données personnelles et la mise en garde sur l'indexation des données par des sociétés dans un but lucratif sont entre autres des critères essentiels pour une bonne maîtrise des fonctionnalités du Web et des savoirs en ligne. La transmission de ces connaissances sur le numérique et par son utilisation même s'établie sous la forme de la médiation qui va servir de courroie de communication entre les parties (professionnels/apprenants) dans l'acte de formation. Cette médiation ne semble être possible que si tous les procédés liés à la formation à la culture et à l'environnement numériques sont parfaitement intégrés par les professionnels.

Nous soulevons ici le problème de la formation des professionnels de l'information-documentation peu centrée encore aujourd'hui sur les savoirs, objets et outils numériques communicationnels et informationnels alors que nombre d'établissements de l'enseignement supérieur sont devenus numériques et font un usage fréquent des médias socionumériques. Chaimbault et Noël (op. cit. 2009, p. 118) indiquent *que l'usage professionnel des réseaux sociaux en bibliothèque est non seulement possible mais déjà une réalité pour certains établissements*. Ils citent en exemple Facebook et MySpace en ces termes « *sur Facebook existent plus d'une trentaine de profils et des pages institutionnelles, plus de cinq cents groupes comportent le nom bibliothèque ou library ; MySpace propose une quinzaine de profils d'établissements français et plus de cinq cents avec le mot clé library* ». Ces travaux nous intéressent d'autant plus qu'ils interrogent sur le pourquoi de l'utilisation de ces espaces par les professionnels.

Nous avons évoqué précédemment la relation entre la bibliothèque et son administration de tutelle (université) dans la mise en place de la politique documentaire dont fait partie la formation. Ces deux acteurs sont donc liés dans tous les projets et programmes qui concernent le personnel et les publics. A ce titre, l'adaptation de la formation des professionnels de la documentation au développement des outils du Web est à la fois un atout pour l'université et la bibliothèque car elle (la formation) peut contribuer à une perspective d'évolution des compétences professionnelles des professionnels dans l'accueil et la formation des usagers. Cependant, une interrogation demeure, les outils induits par les médias socionumériques sont

plutôt de nature à communiquer alors que la formation en général se concentre sur la réponse à un besoin d'information pour acquérir des connaissances qui vont être interprétées, manipulées, évaluées par l'utilisation des informations collectées. Quel rôle peut donc jouer les professionnels de la documentation dans ce nouveau créneau ? Ce type de formation relève-t-il véritablement de leurs compétences ? Peut-on envisager un transfert à terme des formations ciblées sur des outils communicationnels à des experts en sciences de l'information dont l'axe de recherche questionne les problématiques liées aux usages et pratiques des médias sociaux numériques ?

3. COMPLEXITE DE LA FORMATION : les outils dits communicationnels

La bibliothèque peut-elle rester en marge de l'emprise numérique ?

Peut-elle s'adapter aux pratiques et usages numériques des étudiants notamment des médias sociaux numériques ?

« Les professionnels de l'information ont des atouts qui peuvent les conduire à avoir une place très importante dans l'exploitation des ressources de l'Internet parce qu'ils ont un double savoir : la connaissance des besoins de leurs usagers et la connaissance des ressources documentaires propres ou extérieures. Tout cela implique bien évidemment d'acquérir avant tout une véritable connaissance de l'Internet et de ses ressources pour en faire profiter les usagers » (Pinède-Wojciechowski, 1995).

L'enjeu pour les bibliothèques ce n'est pas tant leur rôle qui reste inchangé - celui d'être au service des usagers pour répondre à leurs besoins informationnels - mais plutôt de penser autrement la communication des informations par les médias sociaux numériques. En effet, les modes de communication se transforment entraînant de nouveaux comportements informationnels. Deux axes qui interpellent l'ensemble des professionnels de la documentation dans un contexte où le numérique est au cœur de leur métier : la communication et l'information.

Nous avons vu que la pérennité de la bibliothèque dépend de sa relation avec sa tutelle administrative pour gagner en visibilité dans l'environnement universitaire. La bonne communication entre ces deux acteurs est souhaitable pour conduire les politiques documentaires répondant aux exigences de la communauté universitaire et des usagers. Cette interaction vaut également entre les professionnels de la documentation et le public « *pour améliorer les moyens de communication avec les usagers réels et d'attirer les non-usagers*» (*Ibid.* p. 8).

En accord avec Galaup (*op. cit.* 2012, il apparaît indispensable, pour les bibliothèques aujourd'hui, d'investir Internet afin de continuer à assurer non seulement le rôle d'intermédiaire entre l'utilisateur et l'information mais aussi le rôle de prescripteur.

Informé et communiquer par les médias socionumériques deviennent un nouveau défi pour les bibliothèques qui ne représentent plus le *sanctuaire du savoir... mais un acteur social au service des utilisateurs et dont les prestations sont dictées par leurs besoins* (Houghton, 2005)¹⁸⁸.

S'emparer donc des médias socionumériques peut être un créneau pour les bibliothèques dans la transmission de savoirs et de connaissances pour mieux distinguer les différents réseaux, la manière de les utiliser et d'en extraire de l'information.

Quel type *d'information* elles (les bibliothèques) souhaitent faire passer et comment la *communication* peut s'établir par le biais des médias socionumériques ?

Robert Escarpit (1991) s'est obstiné pendant tout le troisième quart du XX^{ème} siècle à interroger les phénomènes de l'information et de la communication. Dans son livre sur l'approche de la théorie générale de l'info-com, il propose une synthèse historique des Sciences de l'information et de la communication en France en y présentant les domaines du savoir qui lui paraissaient les plus pertinents pour expliquer ces phénomènes. Il a souvent insisté sur la relation entre l'information et la communication qu'il disait quasi-organique en l'exprimant ainsi :

« Toute communication comporte la saisie, le transfert et le traitement d'information, c'est-à-dire du produit original d'esprits humains individuels, quelle que soit la nature de ce produit (scientifique, technique, artistique, événementiel, etc.).

En quelque sorte la relation aux savoirs que peuvent avoir les individus aujourd'hui dans leurs échanges interpersonnels.

¹⁸⁸Voir à l'adresse du blog <librarianinblack.net/librarianblack/2005/12/library_20_disc.html>

Nous prenons l'exemple des centres documentaires au sein desquels un gisement d'information est conservée et ceci pendant longtemps dans des magasins. La communication de la documentation s'est donc faite progressivement dans les bibliothèques universitaires qui avaient une bonne gestion des collections mais une certaine peur (dégradation, vol, mauvais usage etc.) de les mettre à disposition des lecteurs. Le libre accès des fonds documentaires imprimés a peu à peu permis aux lecteurs de s'approprier les documents et d'avoir une communication plus axée sur les contenus documentaires. Cette évolution de la communication documentaire s'est prolongée avec le développement des collections numériques. Les collections sont devenues plus visibles, plus accessibles. L'information et la communication n'apparaissent plus comme des concepts opposés mais indissociables dans l'accès à l'information qui prend une dimension sociale.

Jean Meyriat (*op. cit.*) indiquait qu'il y avait deux types d'information :

La première présentée comme une information immédiate qui s'apparente à une communication flash (ex. : les cours des produits, l'information météorologique).

La seconde, une information d'utilité durable, permanente qui vise à apporter de la connaissance.

L'information diffusée par les médias socionumériques semble assez complexe car elle émane de connexions et d'échanges multiples entre usagers. Elle peut être de plusieurs natures : amicale, professionnelle, institutionnelle. Galinon-Melenec (2011) la nomme à son tour comme « le cas où la relation est linéaire, l'accent est mis sur l'intention de l'émetteur, sur le contenu du message et sur le canal de transmission ». Lamizet (1992) va encore plus loin dans son raisonnement en précisant que :

« le concept d'information correspond, plus précisément, à la transformation d'un réel, mis en forme, soit : intégré au champ des formes, en vue d'avoir accès au champ de la communication ».

L'information est donc perçue à la fois comme un *message*, une *relation*, un *champ de pratiques*.

On peut considérer que les médias socionumériques recourent à la fois ces trois éléments dans l'approche de l'information car en tant que réseau la question de la relation est bien présente par les liens que peuvent tisser les professionnels avec les usagers à travers le sens de leur message c'est-à-dire s'inscrire dans le rôle de médiateur de l'information, sans perdre de vue le champ d'intérêt individuel et collectif des usagers. Cette relation tend vers ce que l'on peut appeler la communication sociale.

La *communication* a fait l'objet d'une étude sur le plan de la recherche scientifique pour asseoir une théorie de la communication. Dans une démarche de clarification du champ de la communication Robert Estivals (2003) fait remarquer la volonté de nommer deux classifications pour lever toute confusion et subjectivisme.

La première appelée la « communicologie générale » pour l'étude et la relation entre les entités. *La deuxième* nommée la « communicologie humaine » pour l'étude de la relation entre personnes. En quelque sorte un acte social. Tout acte de communication s'inscrit dans une interaction sociale, qui elle-même prend place dans un système plus vaste de rapports sociaux (Peraya, 2008).

Dominique Wolton (2009) indique en ces termes que la relation pose la question de l'autre. Elle est de l'ordre de la cohabitation,

« Le cas où la relation est circulaire, quand il y a un effet-retour (feed-back) permettant d'évaluer la compréhension de ce qui est échangé ; l'accent est mis sur la relation liant les personnes concernées ; les personnes sont tour à tour émettrice et réceptrice sur le plan verbal et/ou en permanence émetteur et récepteur sur le plan non-verbal».

En quelque sorte un processus par lequel est établie une interaction mentale entre des hommes (Meyriat, *op. cit.* 2001, p. 202).

Pour les bibliothèques, « la communication abolit les distances entre l'institution et le public, enrichit et valorise l'image de la Bibliothèque, tisse un lien. Pour cela, elle doit pouvoir être présente dans l'espace public, être reconnue et porteuse des services proposés » (Aubin, Messe, Savin, *et al.* 2012, p. 28).

Les bibliothèques universitaires ont toujours eu le souci de leurs publics même si elles étaient auparavant plus tournées vers les collections. Nous remarquons une plus grande ferveur chez les professionnels depuis le développement du numérique, dans l'acte d'accueillir et de former au mieux le public. A en juger par la littérature foisonnante¹⁸⁹ sur le sujet, nous constatons que les professionnels de la documentation s'interrogent sur la qualité des services offerts et du degré de réception de ces offres par les usagers. Le message selon nous se situe au niveau de l'information que veut faire passer l'institution pour se faire connaître, valoriser ses ressources, s'installer durablement dans le quotidien de ces usagers. Mais comprendre ce message requiert des compétences dans l'accessibilité et la compréhension de l'information.

¹⁸⁹Voir à l'adresse <bbf.enssib.fr/sommaire/2010/6> [Consulté en ligne le 14 mars 2013]

A quoi sert-il d'accéder à toutes les informations si on ne dispose pas de connaissance pour les interpréter ? (Wolton, *op. cit.*, p. 118). La qualité de la relation entre les professionnels et les usagers en dépend et repose sur une certaine confiance qui se manifeste par les échanges, la diffusion d'informations et la formation nécessaires au maintien de la communication. « *L'information est le contenu cognitif du processus de communication : elle est un élément introduit dans l'état de connaissance du récepteur de la communication* » (Meyriat, *op. cit.*, 2002).

L'information induite par les médias socionumériques est en quelque sorte un message qui relie des individus ayant dès le départ soit des attentes similaires (communautés d'intérêts) ; ou qui se découvrent des goûts communs par la force des liens faibles (Aguiton et Cardon, 2007)¹⁹⁰ supposés favorables à une dynamique de partage de connaissances.

A partir de ce propos, comment la BU peut établir une relation avec les usagers par ces médias socionumériques pour tendre au développement d'une médiation informationnelle et documentaire ?

Nous observons sur les sites des bibliothèques la présence des outils des médias sociaux. Elles n'hésitent plus à utiliser ces outils pour communiquer avec leurs usagers pour des raisons diverses : se faire connaître, valoriser leurs ressources, enrichir leurs catalogues (tags) etc.

On ne peut avancer d'emblée l'existence d'un lien fort ou faible comme c'est le cas dans la relation entre l'utilisateur et la bibliothèque physique. Cependant, des espaces d'information et de communication tendent à créer une certaine interaction entre usagers et professionnels.

Thomas Chaimbault (2008)¹⁹¹ pointe trois espaces d'information autour desquels peuvent se retrouver les bibliothèques et leurs usagers :

1) *Les communautés d'intérêt* lieu d'échanges et d'apprentissage tels les campus virtuels, cours en ligne etc. Dans les bibliothèques, ces avatars remplacent le personnel pour faire visiter l'établissement. *Les bibliothécaires pourront en faire usage comme des guides virtuels pour faire visiter leurs établissements et faire connaître leurs ressources et leurs activités,*

¹⁹⁰ Les liens faibles sont définis par ces auteurs comme les coopérations faibles sont se caractérisent par la formation opportuniste de liens et de collectifs qui ne présupposent pas, préalablement, d'intentionnalité collective ou d'appartenance communautaire

¹⁹¹Voir à l'adresse <fr.slideshare.net/Faerim/des-bibliothques-20-quand-les-bibliothques-separent-des-outils-du-Web-20-presentation> [Consulté en ligne le 28 février 2013]

*pour répondre aux informations de première ligne et pour promouvoir des idées ou de nouvelles expériences.*¹⁹².

2) *Les catalogues 2.0* ou encore l'Opac¹⁹³ social ouverts aux publics depuis l'avènement du Web a permis l'adoption de standards internationaux et d'outils utilisables par tous (Guegen, 2012) ce qui en réalité doit pousser les usagers à enrichir et disséminer la bibliothèque. Or, ils sont peu participatifs et n'utilisent pas les fonctionnalités proposées pour les outils.

3) Enfin, le partage de ressources à travers des médias comme Flickr, Dailymotion, Youtube, Slideshare et autres (images, photos, vidéos).

Dans son livre Guegen (*Ibid.*) fait un état des lieux de l'utilisation de ces outils dans différents types de bibliothèques. Il apparaît que les bibliothèques s'intéressent à ces outils dans un objectif stratégique pour animer leur site Web et établir une communication médiatisée avec le public. La pratique des professionnels devient quelque part la pratique des utilisateurs même si les usages diffèrent. La tendance n'est donc plus à soumettre mais à observer, ce qui bouleverse complètement les missions des bibliothécaires, jadis conduites par une politique encadrée par des textes officiels établis préalablement par l'autorité étatique¹⁹⁴.

Cécile Touitou cite Mike Eisenberg (2008) qui résume la position que la bibliothèque doit adopter dans ses rapports avec l'utilisateur par l'utilisation de ces espaces. Il avance que :

« les bibliothécaires doivent s'appuyer sur ces outils ou plus largement sur les logiques d'usage qu'ils génèrent pour proposer aux usagers, particulièrement aux moins de trente ans, une information de qualité, éventuellement personnalisée qu'ils ne trouvent nulle part, sur le Web ou ailleurs (mais ils ne le savent pas !) »¹⁹⁵.

Plusieurs publications professionnelles retracent les initiatives et réalisations conduites dans des bibliothèques sur l'utilisation des médias numériques.

Ainsi, Alain Marois (2012) cite Olivier Tacheau:

« *Les SRS*¹⁹⁶ *peuvent donc être considérés comme des outils clés dans la mini-révolution copernicienne des établissements souhaitée par certains et, de par leur rôle à la fois central*

¹⁹² Billet relevé sur le blog <<http://bbsi2point0.blogspot.com/2008/06/bibliothèques-dans-les-systèmes-du.html>> [Consulté le 16 mars 2013]

¹⁹³ OPAC = Online Public Access Catalog

¹⁹⁴ Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur

¹⁹⁵ Voir à l'adresse <<http://bbf.enssib.fr>> [Consulté en ligne le 16 mars 2013]

¹⁹⁶ Service de réseaux sociaux

(lieux de convergence/ conversation) et périphérique (outils de dissémination/recommandation), ils sont de formidables opportunités pour la valorisation des bibliothèques et de leurs offres de services».

En plus de ces outils, « bien que les sites Wikis soient moins utilisés que les blogues et les fils RSS, ils représentent aussi une opportunité pour les bibliothèques. Ils peuvent servir comme moyen de communication interne, comme outil de collaboration institutionnelle ou encore comme guide de recherche que les bibliothécaires peuvent utiliser pour répondre aux questions des utilisateurs et connaître leur rétroactions » (Bachisse et Dufour, 2011, p. 13).

Les outils des médias sociaux représentent pour la BU un espace pour se rendre visible de tous ses usagers mais en même temps elle joue le jeu d'être là où se trouve son public.

Nous pouvons apercevoir que les interactions entre la BU et son public par l'utilisation de ces espaces d'information sont de l'ordre de la communication sociale. Cette communication met en avant les enjeux sociaux de la communication et de la médiation dans le processus d'accès à l'information.

Toutes ces préconisations faites pour rapprocher la bibliothèque de son public reposent sur l'expertise des professionnels dans la maîtrise de ces outils. Cette maîtrise pour l'instant est en développement dans la pratique. Bien évidemment, ils s'interrogent sur leurs missions traditionnelles et la manière dont il faudra les adapter aux nouvelles cultures numériques.

3.1 Formation numérique des professionnels de la documentation

« Tous les experts reconnaissent que l'information est appelée à jouer un rôle essentiel dans le développement des sociétés contemporaines, que ce rôle sera de plus en plus reconnu, et que par conséquent les personnels qualifiés pour assurer le traitement et le transfert de l'information seront de plus en plus nécessaires, et de plus en plus nombreux » (Meyriat, 2001).

Visionnaire, Jean Meyriat considérait déjà l'information comme un objet mouvant, un phénomène sociétal, véritable enjeu dans la politique de formation des professionnels.

La rapidité des flux d'information et la multiplicité des outils posent la question de la formation pour les usagers mais aussi des professionnels qui ont un peu de mal à suivre ces évolutions. Or, la formation devient utile quand elle répond à de véritables besoins. Comme le mentionnent Kerneis, Coutant, Assogba et Stenger (2012) :

« les outils et les médias ne deviennent éducatifs que s'il y a une aptitude qui leur est reconnue de permettre à des élèves d'apprendre et à des maîtres d'enseigner, de s'informer et de communiquer en contexte éducatif ». ¹⁹⁷

Il faut donc d'abord reconnaître en ces médias socionumériques la capacité à transmettre des savoirs savants ou ordinaires pour les inscrire dans une logique de formation. Or, Le Deuff (2011) précise que l'institution peine à accorder une place adéquate à ces nouveaux médias car sont souvent présentés comme des systèmes en opposition avec l'institution scolaire.

Malgré cette méfiance, l'institution reconnaît tout l'intérêt que peut avoir pour les usagers une meilleure connaissance de ces espaces par l'acquisition de compétences réelles pour un usage plus responsable et plus éducatif.

La multiplication des formations proposées aux professionnels ¹⁹⁸ marque la réflexion engagée par les organisations professionnelles sur la survie des bibliothèques face au numérique et sur l'identité des professionnels de la documentation.

A noter que Bertrand Calenge (2004) exprime en ces termes son désaccord sur l'impact des technologies sur l'identité des professionnels :

« Disons-le très nettement : l'identité professionnelle ne se fondera pas sur les technologies, pas plus qu'elle n'a réussi à se fonder sur les techniques de traitement de la collection, même si bien entendu ces différentes techniques sont indispensables à l'exercice du métier ».

Le numérique n'altérerait pas les fondements du métier. Or, une évolution des fonctions - depuis l'automatisation des services- a créé une organisation auparavant cœur de l'activité orienté « collections », vers le public devenu le principal centre d'intérêt. Cette nouvelle vision du métier est bien le produit du développement des technologies qui oblige à réinterroger la pratique des professionnels et l'adaptation de leurs activités aux pratiques et usages des usagers.

¹⁹⁷Voir à l'adresse <http://www.openedition.org/163> [Consulté en ligne le 18 mars 2013]

¹⁹⁸ L'Urfist de Paris propose des formations ciblées aux professionnels de la documentation, enseignants et doctorants (plaquettes ligne à l'adresse <<http://urfist.enc.sorbonne.fr/sygefor/stage?page=4>> [Consulté en ligne le 20 mars 2013]

3.1.1 Evolution des formations professionnelles

La formation est l'appareil qui permet aux professionnels de formaliser leurs compétences et d'actualiser leurs connaissances de leur profession. Les professionnels de la documentation expriment une certaine inquiétude sur leur devenir, craignant même de perdre leur identité professionnelle parce que le numérique suggère d'autres acquis au détriment de certaines valeurs et compétences liées à leur « corporatisme » même si on voit émerger d'autres types d'emploi dans leur champ professionnel.

Jadis, la formation des professionnels de la documentation était centrée principalement sur la gestion des collections et de leur mise à disposition au public. En effet, *les professionnels de l'information et des bibliothèques avaient un rôle de producteur, d'organisateur et de diffuseur de l'information auprès du grand public* (Kiyindou et Amador Bautista, 2013).

En France au XVIIIème siècle, le professionnel de la documentation était un auteur érudit, souvent un homme de lettres. Ses activités intellectuelles ont une large part dans son statut. Deux modèles (Bertrand, 1998) marquent l'identité des bibliothécaires. D'un côté, le bibliothécaire « érudit » qui fait son travail scientifique sur les fonds de sa bibliothèque ; de l'autre, le bibliothécaire « militant » qui veut apporter au peuple le « *pain de l'esprit* »¹⁹⁹.

Ces deux modèles apportent de la légitimité à ces professionnels et ont aussi participé de la construction de leurs valeurs professionnelles par la formalisation de leur statut. Jean Meyriat(1994) considérait que le métier devait être bâti sur un socle suffisamment solide pour asseoir sa légitimité au regard des utilisateurs d'où le souhait d'un code déontologique dans une conception collective; mais également de se valoriser, s'affirmer et l'exprime en ces termes : « En tant que professionnels, nous avons également besoin que notre profession soit reconnue et respectée, ne serait-ce que pour assurer et améliorer notre statut social, notre capacité de dialogue avec les décideurs économiques et politiques, et par voie de conséquence, notre statut économiques, nos rémunérations, etc... Tout cela dépend d'un statut que le respect de règles déontologiques nous permet d'acquérir.

Ces modèles se formalisent à travers l'évolution progressive des lieux de formation et d'apprentissage des métiers aux carrières des bibliothèques et de la documentation.

¹⁹⁹ Jean Guéhenno cité par Anne-Marie Bertrand

En **1821** est créée l'Ecole des Chartes, puis **1879**, le premier certificat d'aptitude aux fonctions de professionnel de la documentation (CAFB). D'autres lieux²⁰⁰ de formation ont vu le jour avec en 1932 la création du DTB (Diplôme technique de professionnel de la documentation) puis en 1950 le DSB (Diplôme supérieur de professionnel de la documentation), en 1963 l'ENSB (Ecole nationale supérieure des bibliothèques) et en 1992 la création de l'ENSSIB (Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques) assure la formation des conservateurs et bibliothécaires d'Etat. Cette dernière participe à la formation continue des cadres de bibliothèques.

Au fur à mesure que les formations aux métiers des bibliothèques se développent, le profil change. Les transformations sociales et techniques qui affectent l'ensemble de la société ont de fait des effets sur les fonctions exercées par ces professionnels. *Les réformes statutaires de 1991-1992 ont conduit à la suppression du CAFB. Dès lors, la formation a été confiée aux universités et aux structures nationales de formations* (Bertrand, *op. cit.*, p. 72) ; (ABDS, INTD, ABF, MEDIADIX) qui proposent des formations « *initiale* » (Remize, 2011)²⁰¹ et continue. Le professionnel de la documentation devient un professionnel de l'information.

Remarquons tout de même, de plus en plus la variété des cadres d'emplois qui interviennent sur les formations dispensées dans les BU. Du bibliothécaire au professeur documentaliste en passant par l'ingénieur d'études. La typologie des formations initiales sont différentes. Le rapport à la formation dispensée peut être de nature différente sur le plan didactique.

Depuis le développement des outils numériques, leurs pratiques sont en pleine mutation et requièrent des formations adaptées à ces outils.

Comment permettre à tous ces cadres d'emplois qui interviennent sur les mêmes formations auprès des mêmes publics de transmettre les mêmes savoirs numériques ?

3.1.2 Formation numérique des professionnels : état des lieux

Eric Guegen (2012) dresse un panorama des principaux médias sociaux utilisés dans les bibliothèques par les professionnels dans leur quotidien pour échanger entre eux, communiquer avec leurs usagers, valoriser les ressources de l'établissement et diffuser de l'information. Cet inventaire permet d'une part, d'identifier les outils des médias sociaux

²⁰⁰Voir à l'adresse <http://www.enssib.fr/lecole/enssib-2012/historique-de-lenssib/chronologie-generale-de-lenssib> [Consulté en ligne le 25 mars 2013]

²⁰¹ Ces formations sont délivrées en universités, à côté desquelles exercent des écoles spécialisées – qui leur sont parfois liées par des partenariats

sélectionnés à des fins précis et d'autre part, de comprendre sur quels outils les formations peuvent se focaliser.

Cette pratique professionnelle des médias socionumériques centrée principalement sur leur médiatisation ne peut faire l'économie de la formation qui devient indispensable pour rester en adéquation avec la pratique des usagers. La réponse à cette veille formationnelle vient d'espaces de formation professionnelle dans le domaine de l'information-documentation. Nous citons deux centres, dont un fut notre terrain d'observation et d'entretien.

3.1.3 L'URFIST²⁰² de Paris et la formation à l'IST

« C'est un service inter-académique créé en 1982 et destiné à développer l'usage de l'information scientifique et technique dans l'enseignement supérieur, plus particulièrement pour les personnels des bibliothèques et services de documentation universitaires. Il s'adresse également aux étudiants des écoles doctorales à travers un programme spécifique de formations ainsi qu'aux enseignants-chercheurs. L'Urfist de Paris fait partie d'un dispositif national plus vaste constitué de six autres Urfist et a lié de nombreux partenariats tant au niveau scientifique que pédagogique »²⁰³.

En outre, les missions de l'Urfist s'inscrivent dans une démarche qui vise à favoriser les relations entre les bibliothèques et la communauté enseignante. Cette coopération se traduit par une équipe composée par des conservateurs de bibliothèques et des enseignants-chercheurs.

Ce centre fait la démonstration d'inscrire la formation aux médias sociaux dans sa plaquette. Les intitulés parlent d'eux-mêmes :

- Utiliser Wikipédia avec les étudiants ;
- Pratique et enjeux des réseaux sociaux dans la recherche et la carrière scientifique ;
- Un outil de veille à la communication : Twitter etc.

Lors de notre entretien à l'Urfist de Paris sur la formation des professionnels de l'information aux médias socionumériques, A. Bouchard²⁰⁴ indique que la demande en formation est

²⁰² URFIST (Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique)

²⁰³ Voir à l'adresse <http://urfist.enc.sorbonne.fr/qui-sommes-nous> [Consulté en ligne le 15 juin 2013]

²⁰⁴ Formatrice à l'URFIST qui a participé à l'entretien réalisé le 28 janvier 2013

croissante et que les formations ne sont pas seulement basées sur la présentation des outils mais font l'objet d'une approche critique.

Nous avons pris part à l'une des formations proposées²⁰⁵ et avons constaté que *des professionnels, des enseignants, des doctorants*²⁰⁶ de l'enseignement supérieur peuvent participer à ces sessions pour une meilleure connaissance des outils sociaux afin de les réinvestir dans leurs pratiques professionnelles et personnelles. Un intérêt pour ces outils dans leur pratique de recherche et de formation.

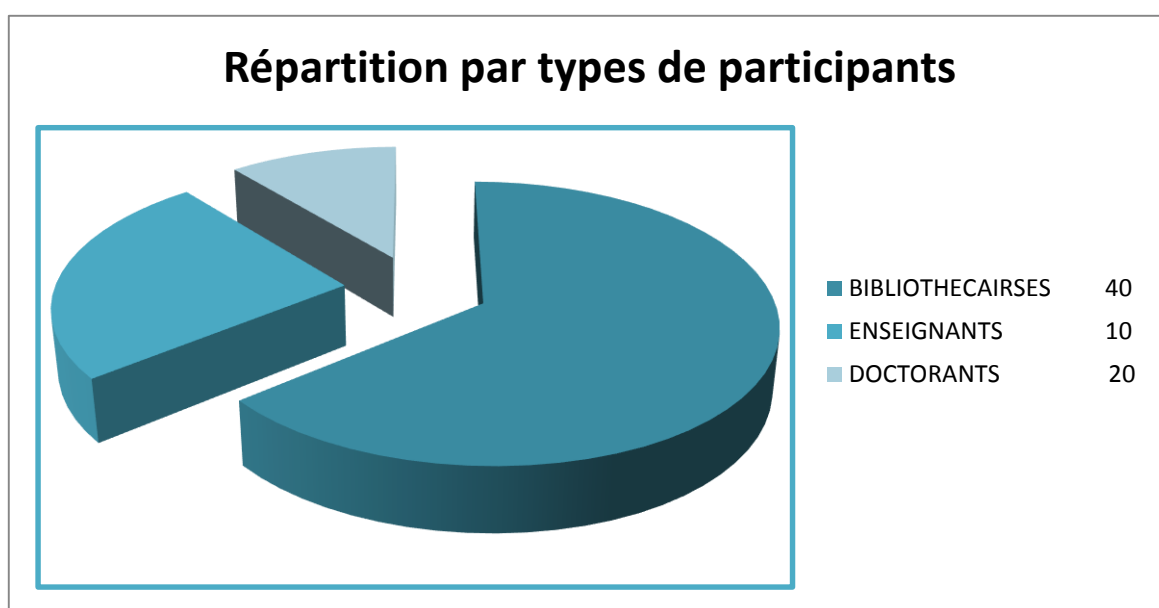


Figure 5 Le graphique indique le taux de participation aux formations de l'URFIST de Paris par type de public

Selon les données livrées par la responsable du parcours formation, le pourcentage des participants se répartit comme indiqué dans le graphique ci-dessus. La participation des professionnels de l'information est très nette, ce qui sous-entend un intérêt fort à connaître les médias socionumériques. Le pourcentage d'enseignants peut paraître infime par rapport à la proportion des professionnels des bibliothèques. Mais, il faut rappeler qu'il s'agit

²⁰⁵ La formation intitulée « Utiliser Wikipédia avec les étudiants : gestion et valorisation des apprentissages, suivie le 28 janvier 2013

²⁰⁶ Voir graphique ci-dessous pour le taux des participants à la formation

d'enseignants-chercheurs qui s'accordent à interroger les problématiques liées aux contextes de l'information scientifique et technique, parfois interviennent sur des formations liées à l'information-documentation et beaucoup plus difficiles à toucher selon la responsable de l'Urfist.

A noter que l'URFIST travaille avec les écoles doctorales pour les formations en direction des étudiants. Ce qui justifie le taux des doctorants prenant part aux formations.

Attardons nous sur ce qui peut conduire les professionnels à se former au MSN. Dépassant le seul cadre de l'aspect professionnel des pratiques de ces outils, ils s'interrogent sur l'usage qu'en font les usagers.

La transformation de l'environnement des professionnels de l'information n'est pas nouvelle. Les bibliothécaires/documentalistes ont toujours su adapter leurs activités aux évolutions des supports et formes de lecture. Mais avec l'internet et le Web 2.0, leur créativité et leur réactivité dans la gestion des données numériques deviennent des qualités pour rendre dynamiques les services aux publics.

Les professionnels utilisent plus fréquemment ces outils dans un cadre strictement professionnel pour communiquer avec les usagers (Guegen, 2012) mais ne réinvestissent pas ces compétences dans le cadre des formations aux usagers, ce qui peut paraître assez paradoxal. Pourtant, ils s'intéressent de plus en plus aux pratiques et usages des étudiants de tous ces outils dans un cadre formel et informel, comme le montre Anne Cordier (2011) dans son travail de thèse.

Nous sommes tentée de dire que la formation actuelle livrée aux professionnels de l'information et de la documentation ne prend pas totalement en compte cette réalité numérique. Voyons ce que propose l'ENSSIB, autre centre de formation des professionnels.

3.1.4 L'ENSSIB et la formation des personnels

L'Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques a pour vocation la formation initiale (masters) et continue des professionnels de l'information et des bibliothèques. École la plus ancienne des sciences de l'information et des bibliothèques (Papy, 2008), elle a aussi pour mission le développement de la recherche en sciences de l'information, bibliothéconomie et histoire du livre. Nous ferons état des seules formations post-recrutement livrées aux futurs conservateurs et bibliothécaires d'Etat formés par cette

école. Nous nous intéressons particulièrement aux axes de formation liés au numérique et leurs éventuelles approches avec les médias socionumériques.

Le tableau ci-après recense les formations ayant un lien avec le numérique.

Intitulés des formations Enssib²⁰⁷

Professionnels	Parcours	Objectifs
<p><u>BIBLIOTHECAIRES</u></p> <p>Objectif de la formation</p> <p>Les enseignements visent l'acquisition de compétences professionnelles et managériales applicables à l'ensemble des situations que peuvent rencontrer les futurs bibliothécaires au cours de leur carrière.</p>	<p>Numériser et mettre en ligne</p>	<p>Appréhender l'environnement technique des bibliothèques</p> <p>Décrire les aspects techniques et juridiques d'un projet de portail</p> <p>Connaître les différents protocoles de diffusion des documents numériques</p>
<p><u>CONSERVATEURS</u></p> <p>Objectif de la formation</p> <p>Elle vise à préparer les futurs conservateurs à leurs fonctions d'encadrement des bibliothèques, en tant que cadres scientifiques capables de s'adapter à tout type d'établissement et à la diversité des profils de poste proposés.</p>	<p>Comprendre le numérique</p>	<p>Appréhender les évolutions liées au numérique dans les bibliothèques</p>
	<p>Parcours numériques</p>	<p>Culture numérique spécifique adaptée aux bibliothèques</p>

A la lecture des plaquettes de formation de cette école qui forment les lauréats des concours de recrutements des personnels des bibliothèques, nous constatons que le numérique est prescrit dans les modules de la formation post-recrutement des professionnels. Il s'agit donc de comprendre à quel niveau la formation place le numérique car les intitulés sont très vastes et ne précisent pas les contextes dans lesquels il peut être investi. Les professionnels issus de

²⁰⁷ Informations tirées des plaquettes de formations de l'Enssib. Voir à l'adresse <www.enssib.fr/> [Consulter en ligne le 20 mai 2013]

cette école sont plus préparés pour être des gestionnaires d'établissement et de services, beaucoup moins pour les formations aux usagers.

En effet, cette pratique se construit sur le terrain et renforcée par la formation continue. Concrètement, la notion de formation n'est pas un axe prioritaire dans les compétences obligatoires à en juger par les objectifs définis²⁰⁸, mais une activité à développer une fois sur le terrain.

L'inspection générale des bibliothèques a mené une enquête sur les emplois dans les bibliothèques (2013). Dans ce travail, il est aussi question des « fonctions émergentes ou en développement » faisant lien avec le numérique. L'expression de ces fonctions se traduit en ces termes :

« la communication avec les utilisateurs ne s'opère plus seulement en face à face, mais aussi au moyen du portail, de blogs et de wikis ».

Sur le terrain, ces connaissances sont utilisées comme le décrit Guegen (*op. cit.*, 2012) dans l'environnement de travail pour la médiatisation des services et des informations. Pour compléter ce propos, Collet et Pelissier (2012, p. 111) constatent aussi sur le terrain que « les bibliothécaires s'approprient avec aisance les outils du Web 2.0 de types Netvibes ou scoop it que l'on adjoint aux outils de recherche et traitement de l'information ». Ce qui reste dans le prolongement de leur pratique professionnelle. Ces différents constats traduisent le point de vue de l'IGB²⁰⁹ et reflètent l'identification des formations dispensées par l'ENSSIB.

L'utilisateur à son tour est identifié comme un acteur/consommateur, un acteur/producteur autonome dans sa quête d'information mais la notion de responsabilité n'est pas complètement interrogée car c'est à partir de cette interrogation par les professionnels que l'intérêt d'une formation à la pratique des médias socionumériques peut émerger.

En effet, Collet et Pelissier (*op. cit.*, 2012) font remarquer que les outils de type réseau social sont sous exploités dans leur potentiel et précise que Facebook et Twitter sont utilisés sous la forme d'une simple icône de recommandation de la page Web dans les établissements. Cette distance entre usages professionnels et pratiques des usagers observés sur le terrain augure le chemin qui reste à faire pour que le professionnel rencontre l'utilisateur dans sa quête d'information. Les experts de l'inspection générale ont bien cerné cette distanciation et l'appréhendent en évoquant que *« l'évolution du monde de la documentation et des*

²⁰⁸ Voir tableau « intitulés des formations » ci-dessus

²⁰⁹ IGB = Inspection générale des bibliothèques

bibliothèques conduit à donner une place de plus en plus grande à la formation des usagers... ainsi qu'à la formation continue des personnels eux-mêmes et aux activités de médiation auprès des publics »(2013).

La formation numérique est souhaitée et souhaitable pour la compréhension et la maîtrise du numérique et visiblement fait défaut dans les formations initiales des cadres de bibliothèques universitaires.

Dans le paragraphe qui suit, nous présentons deux cas de figure hors bibliothèques dans lesquels l'apprentissage par les médias socionumériques est une forme de mobilisation de compétences et de connaissances techniques et informationnelles.

3.2 Formation documentaire Vs formation numérique des usagers

La multiplicité des supports modifie considérablement le champ de la formation documentaire dispensée dans l'enseignement supérieur. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre à utiliser des supports documentaires, ou encore de savoir chercher dans des bases ou banques de données. Le nombre croissant d'outils d'information invite à redéfinir le cadre dans lequel les institutions doivent aborder l'objet « formation » pour une meilleure cohésion avec les pratiques et les usages des usagers. Il y a donc un glissement assez prononcé de la formation documentaire à la formation à la culture de l'information. Cette différence est significative car elle n'enferme pas la démarche dans un paramètre précis, mais tient compte de tout l'environnement informationnel quelle que soit l'approche en matière de formation. En effet, le numérique appelle à des savoirs à la fois technique, info-documentaires mais également éthique. Ces trois conditions sont souvent réunies dans l'objectif des formations dont nous présentons quelques exemples qui explicitent notre propos.

Des actions de formation sont déjà menées pour l'apprentissage par les médias sociaux particulièrement dans le cadre pédagogique. Nous constatons que des établissements d'enseignement ont été les terrains expérimentaux dans ce domaine et donc en avance sur les bibliothèques universitaires. Deux projets ont été menés qui apportent des éléments concrets sur la relation entre l'apprenant et le ou les médiateur (s) dans l'acte d'apprendre.

3.2.1 Le DU CAFEL

La gestion conjointe par la Chambre de commerce de Paris (Le préau) et l'Université Paris Ouest pour le « DU CAFEL (Arnaud, 2012)²¹⁰ chef de projet apprentissage en ligne » a permis de former 130 étudiants en e-formation. L'objectif de ce projet est d'améliorer la situation professionnelle de ces personnes ou encore leur permettre de changer d'emploi en se spécialisant dans la formation en ligne.

L'idée de conditionner le déroulement de la formation sur les échanges virtuels suppose une implication forte de tous les acteurs du projet et de ceux qui en bénéficient.

L'apprentissage par les réseaux sociaux participe de deux choses :

- La définition des compétences en termes d'objectifs pour l'apprenant, à savoir l'accroissement de ses capacités à trier l'information pertinente, à identifier les savoirs importants, à extraire ceux qui sont pertinents et à les transformer en connaissances en étant capable de demander l'aide de ses pairs, c'est-à-dire en mobilisant leurs capacités d'analyse, d'interprétation et de partage.
- Apprendre par les réseaux, c'est savoir mutualiser et partager

Les outils des réseaux sociaux utilisés pour le projet du « DU CAFEL » précisément *les blogs* consiste selon l'auteur à *développer une pédagogie qui respecte les fondamentaux, tout en intégrant les compétences liées à l'usage et la maîtrise de ces réseaux et à accompagner les interactions et les processus d'accommodation de nouvelles connaissances en établissant de nouveaux styles de tutorat et d'évaluation.*

Il relève que le rôle du médiateur répond à un vrai besoin dans l'accompagnement à la réussite pour *«faciliter le processus de découverte et de validation des savoirs, étape essentielle de l'acte d'apprentissage ».*

Voyons dans la seconde étude de cas l'approche du point de vue de l'apprentissage et de la pédagogie mis en place.

²¹⁰ Voir à l'adresse <<http://www.revues.org/>> [Consulté en ligne le 2 avril 2013]

3.2.2 Le Master documentation et systèmes d'information

Un autre projet pédagogique étalé sur deux ans et mené par l'IUFM d'Aquitaine avec des étudiants en Master Documentation et systèmes d'information (Chomienne et Lehmans, 2012)²¹¹ dont l'objectif était de mettre en relief l'efficacité de l'usage des réseaux socionumériques pour la création de communauté d'apprentissage.

Le projet tourne autour de la recherche, la veille, la diffusion de l'information et la gestion des connaissances sur le long terme sur un domaine ou un thème précis. Avec des outils collaboratifs non spécialisés, les étudiants doivent diffuser les résultats de cette veille en les soumettant aux exigences proches de celles attendues du champ professionnel envisagé.

Ce projet part de l'hypothèse suivante :

« la manipulation d'outils des réseaux socionumériques et les pratiques informationnelles qu'elle engendre permettent la mise en place de processus efficaces d'apprentissage en favorisant la collaboration à travers les liens sociaux réels et la médiation des enseignants ».

Les conséquences relevées dans cette démarche montrent :

« l'efficacité de l'usage des réseaux socionumériques notamment Twitter dans la construction d'une communauté de savoirs et dans l'appropriation de connaissances par les étudiants, non plus dans une dynamique d'empilement mais dans une démarche de construction collective qui passe par la recherche d'information, l'écriture et le partage ».

Il est soumis à une enquête qualitative et quantitative sur les usages ; et les contenus informationnels produits mettent en exergue les conditions d'émergence et d'efficacité des apprentissages collaboratifs ainsi que les possibilités d'innovations pédagogiques et organisationnelles qui peuvent contribuer à un renouvellement des pratiques d'enseignement à l'université.

En terme d'apprentissage, ce projet fait apparaître d'une part, que la réussite dépend de la collaboration entre les différents acteurs professionnels du projet (enseignants, ingénieurs) pour établir la communication avec les étudiants pour les mobiliser et les encourager.

D'autre part, que les facteurs de réussite de tels projets sont donc la formation des formateurs et des étudiants aux outils, la maîtrise du cadrage pédagogique par l'équipe enseignante, le suivi des étudiants.

²¹¹ Voir à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs> [Consulté en ligne le 2 avril 2013]

Dans les deux cas, la médiation est fortement représentée par un encadrement maîtrisée qui englobe le suivi des personnes, la validation des savoirs et l'évaluation du dispositif.

Dans les deux projets présentés ci-dessus, qui mettent en scène les médias sociaux (blogs, Twitter), les motivations de l'institution reposent sur la qualité de la formation et sur ce qu'appelle Patrice Flichy (2010) « la démocratisation des compétences »:

- Sur le plan didactique, transformer les savoirs en connaissances, avec la sérendipité comme démarche de découverte des savoirs quel que soit le média ;
- Sur le plan technique, la connaissance et la maîtrise des outils.

Nous relevons que ces formations sont dispensées dans le cadre d'enseignements encadrés par des enseignants, sur des projets concrets et définis dans un cadre pédagogique sanctionnés par un diplôme. A noter que les BU interviennent aussi sur des enseignements de méthodologie documentaire validés par des contrôles continus pris en compte dans le cursus universitaire même si l'enjeu n'est pas similaire.

Il apparaît également que l'atteinte de ces objectifs est liée à l'accompagnement des formations par des professionnels formés et que les dispositifs s'inscrivent dans un cadre éducatif que l'on peut associer à un programme d'éducation aux médias.

Eduquer aux médias, concept assez controversé, fait déjà l'objet d'études (Gonnet, 2001) et nous pensons que l'inscription des médias socionumériques dans ce contexte peut trouver un ancrage plus fort pour prendre forme dans un champ de formation. Précisons que plusieurs axes sont préconisés pour le diptyque « éducation et médias ». Ces axes seront développés dans le paragraphe qui suit en les situant dans un cadre d'analyse.

3.2.3 Education aux médias et bibliothèques universitaires

Nous définissons un média comme un moyen de communication et de sociabilité qui prend plusieurs formes (écrite, parlée, audiovisuelle). Il doit répondre aux besoins d'informations et de formations de l'opinion pour la liberté d'opinion et d'expression. Mais la vitesse à laquelle se sont développés les médias d'information, a créé un fossé entre le public et les professionnels de l'information si bien que la question d'éduquer aux médias a fait écho.

L'appréciation de la qualité de l'information et la nébuleuse des sources interpellent les pouvoirs publics sur la culture intellectuelle.

En effet, on observe que les médias de masse (presse, télévision) s'adaptent de plus en plus à l'opinion et à ses besoins, *le public serait donc pour partie co-responsable de la qualité des médias* (Bougnoux, 2007, p. 3). Il fait partie du quotidien de l'opinion publique et serait donc perçu comme un espace de détente, de loisir, d'information commentée et non communiquée pour aider à l'esprit critique. L'institution éducative s'interroge sur son rôle face à ces phénomènes et les précisions apportées par Gonnet (*op. cit.*, 2001) sur des constats faits dans certains pays (du Portugal à la Belgique, de l'Italie au Québec, de nombreux pays ont inscrit cette action parmi leurs priorités, pour faire évoluer la relation de l'école aux médias) soulignent l'intérêt de former le public aux médias. Il cite le cas de la Belgique qui considère « qu'il est légitime, il est du devoir de l'école d'apprendre à l'élève à être un *spectateur actif, un exploreur autonome et un acteur de la communication médiatique* ».

En France, l'explosion des nouveaux médias induits par le numérique accentuent les mesures vers une politique de formation conduite par le ministère de l'Education nationale française autour de *trois axes forts*²¹² :

- Une action résolue pour la jeunesse
- Une économie plus compétitive grâce au numérique
- Des valeurs préservées et renforcées

Dans cette politique numérique, le plan « faire entrer l'école dans l'ère numérique » contient un volet sur l'éducation au numérique qui confère à l'école une nouvelle mission tournée vers une éducation aux médias, avec une visée de transmission des connaissances et compétences nécessaires à une bonne maîtrise de l'information devenue aujourd'hui la condition d'accès aux autres savoirs

²¹²Voir à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html>> [Consulté en ligne le 09 mai 2013]

Qu'en est-il dans l'enseignement supérieur ? Nous avons déjà évoqué plusieurs études sur le numérique dans l'enseignement supérieur qui relatent différents plans mis en œuvre par les pouvoirs publics. Ces études sont relayées par d'autres tribunes comme les *Journées d'échanges* organisées dans le cadre des « **Universités Vivaldi** »²¹³ sous le patronage des universités en région avec le soutien du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. L'éducation face au défi du numérique dans le supérieur peut être considérée comme une suite logique de ce qui est mis en place dans le primaire et le secondaire.

3.3 La bibliothèque peut-elle éduquer aux médias ?

Le concept *éducation aux médias* est pluriel car l'interprétation est différente selon le contexte et en cela, il est intéressant d'en expliquer les différentes approches afin de bien situer le positionnement de la BU dans cet axe.

L'Unesco associe l'éducation aux médias à la notion d'information (EMI). Dans son texte sur l'éducation aux médias, il indique que :

« La déclaration d'Alexandrie de 2005 place l'éducation aux médias et à l'information au cœur de la formation tout au long de la vie. Il reconnaît la façon dont l'EMI permet aux personnes de tous horizons de chercher, évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour atteindre leurs objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducatifs. C'est un droit humain de base dans un monde numérique qui promeut l'inclusion sociale de toutes les nations»²¹⁴.

A son tour, Francis Barbey (2009) nous fait une description de l'ambiguïté de ce « *concept caméléon* » en présentant ces multiples facettes selon les représentations qui lui sont accordées.

²¹³ Elles ont pour but de rassembler des acteurs de l'enseignement supérieur motivés par l'utilisation des TICE ainsi que par les questions de pédagogie dans un enseignement en présentiel et à distance

Voir à l'adresse <http://calenda.org/245719> [Consulté en ligne le 09 mai 2013]

²¹⁴ Voir à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf> [Consulté le 15 juillet 2013]

L'auteur pose la question suivante : « *l'éducation aux médias équivaut-elle à l'éducation «avec » ou «par » les médias ?* C'est Geneviève Jacquinot (2009) qui en donne une définition assez globale en ces termes :

«c'est l'ensemble des pratiques hétérogènes que prennent les médias, non comme des moyens pour apprendre telle ou telle discipline ou s'informer sur tel ou tel sujet, mais comme objet d'étude, pour mieux comprendre comment, par qui et pourquoi ils élaborent les messages qu'ils diffusent, avec pour hypothèse implicite que, ce faisant, le jeune public ainsi éduqué deviendra un acteur différent dans ses relations quotidiennes aux médias ».

S'agissant de l'éducation *par* et *avec* les médias, elle poursuit en indiquant « qu'elles sont appréhendées comme support didactique au service de disciplines spécifiques ». Ces deux approches définies par Jacquinot seraient donc différentes dans leurs objectifs, même si l'on a tendance à les confondre dans la pratique. D'ailleurs, cette approche traduit la conception des projets de formation présentés précédemment.

La position des bibliothèques dans ces différentes approches se rapproche beaucoup de celle proposée par l'Unesco qui les cite comme lieux *essentiels pour aider les citoyens à prendre des décisions éclairées*²¹⁵. Cependant, les observations de Jacquinot montrent que l'éducation aux médias doit interroger *le sens des messages et les stratégies communicationnelles des concepteurs* (Gkouskou-Giannakou, 2012, p. 317. L'ambiguïté de ce concept complexifie davantage l'idée de la formation aux médias sociaux par les BU. Elles se concentrent exclusivement sur des méthodologies d'accès à la documentation (comment chercher une référence dans un catalogue, une base de données, comment trouver un ouvrage dans la bibliothèque). En quelque sorte des indications élémentaires pour se retrouver dans la BU. Mais comme le soulignent Chauvin et Papy (2005) « l'activité intrinsèque de la recherche documentaire exacerbe des exigences particulières telle que :

- l'analyse critique de l'information (plus encore depuis que le Web s'impose comme lieu de recherche d'informations et qui fait coexister documents scientifiques valides et contributions exotiques)²¹⁶.

²¹⁵Voir à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf> [Consulté en ligne le 21 mai 2013]

²¹⁶Voir à l'adresse http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2005/chauvin_2005.pdf [Consulté en ligne le 20 juillet 2014]

L'éducation aux médias présente donc des aspects qui vont plus loin que la trouvaille d'informations, c'est l'exigence de comprendre les caractéristiques et les mécanismes de tel ou tel média dans tout processus d'accès à l'information.

Joseph Belletante (2011)²¹⁷ a mené une recherche sur l'éducation aux médias en bibliothèque publique dans le cadre du diplôme de conservateur d'Etat. De son point de vue, les missions et les activités des BU s'accordent difficilement avec le développement de services de l'éducation aux médias. Il considère que les BU sont plus tournées vers *la compétence informationnelle* alors que les bibliothèques publiques (BM, médiathèques) vers la *compétence médiatique*. Il aborde ce travail sous l'angle des *moyens médiatiques* qui peuvent offrir aux bibliothèques publiques l'opportunité d'ancrer leur formation dans ce champ, afin d'agir sur ce qu'il appelle « le vide », conséquence du numérique.

Nous approchons ce concept sous un angle didactique en phase avec les missions de l'enseignement supérieur. Dans le sillage de nombreux travaux (Chevillotte, 2009 ; Chapron et Delamotte, 2010) menés sur l'éducation à l'information, nous posons que l'éducation aux médias c'est aussi acquérir la compétence informationnelle pour la maîtrise de l'information qu'il convient d'appréhender dans son intégralité. Elle (*maîtrise de l'information*) n'est plus seulement centrée sur le seul résultat recherché mais convoque toute une stratégie environnementale de la recherche visant à tendre vers la *culture de l'information*. Shapiro et Hughes cités par Hinchliffe (2005) font remarquer :

« qu'il faudrait en fait concevoir la maîtrise de l'information dans un sens plus large, comme une nouvelle branche des sciences humaines qui irait de l'utilisation avertie des ordinateurs et de l'accès à l'information à une réflexion critique sur la nature de l'information en tant que telle, ses infrastructures techniques, son contexte et ses effets sociaux, culturels, voire philosophiques, car elle est aussi essentielle pour la structure mentale des intellectuels de l'ère de l'information que l'était le trivium des arts libéraux (grammaire, logique et rhétorique) pour les érudits du Moyen âge ».

Ces propositions sont convoquées dans l'éducation aux médias. Nous avançons donc que la compétence informationnelle et la compétence médiatique tendent à se compléter voire se combiner dans la pratique des médias numériques. En quelque sorte, culture médiatique et culture informationnelle ne sont pas antinomiques dans l'environnement des BU, mais

²¹⁷Voir à l'adresse <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-56674> [Consulté le 10 mai 2013]

apportent une force à l'ancrage des bibliothèques dans le champ de la formation au numérique.

En cela, nous considérons que les bibliothèques universitaires peuvent prétendre à éduquer aux médias. Cependant, notre propos vise les médias socionumériques, outils complexes qui suscitent beaucoup d'interrogations dans leurs évolutions et leurs pratiques. De plus en plus utilisés par les établissements d'enseignement et singulièrement les BU qui se valorisent par leur présence sur le Web à travers ces espaces communicationnels ; une autre possibilité pour elles c'est de s'affirmer par la formation à la pratique de ces mêmes outils.

3.3.1 Médias sociaux et bibliothèques : comment adapter la formation documentaire aux pratiques des usagers ?

On s'interroge donc sur la mission de formation des BU qui se focalise encore sur l'appropriation des outils et compétences documentaires alors que les médias sociaux posent la question des usages et des contenus informationnels. Les BU se servent des médias socionumériques pour communiquer avec leurs publics et ne pas en faire des objets de formation pour en améliorer les usages, les pratiques et la communication d'information est assez dommageable dès lors que ces espaces sont reconnus comme porteurs d'un certain savoir et savoir-faire capables d'être transformés en connaissances.

Il n'est pas besoin de rappeler les études menées sur la formation aux méthodes de recherche par A. Coulon (1999) - qui ont montré ses retombées positives dans la réussite - et de C. Candalot dit Casaurang (2003). Mais nous sommes interpellée par la réflexion menée par Cécile Gardiès (2011) sur les savoirs à enseigner « *démontrant que l'efficacité de la formation est meilleure lorsqu'elle est plus ancrée dans les Sciences de l'information et qu'elle s'affirme comme discipline autonome* ». Ces études confortent le rôle de la formation dans l'accès à l'information, dans un cadre institutionnel (bibliothèque, unité d'enseignement).

Or, la culture informationnelle des professionnels de l'information n'est pas véritablement ancrée dans la science de l'information c'est-à-dire comme discipline d'enseignement et indispensable pour la transmission car selon toujours Gardiès, « *elle (la science de l'information) est le fondement nécessaire à la compréhension de l'information comme moyen*

de pouvoir et d'influence, d'intégration sociale et de positionnement personnel». Les savoirs savants nécessaires à la transformation des savoirs pratiques ne sont pas véritablement acquis. La convergence vers les médias socionumériques semble du coup compliquée surtout face à la polémique qui oppose ceux qui considèrent que ces médias offrent *une accessibilité par Internet à de nombreux contenus* et ceux qui doutent de la *réalité de leurs apports* (Kerneis, Coutant, *et.al.*, 2012).

Nonobstant cette divergence, on ne peut ignorer le regain d'intérêt que portent les usagers à ces espaces numériques. L'utilisateur étant de plus en plus au cœur du système, ses pratiques mobilisent l'attention des formateurs qui réfléchissent à des pistes pour *une éducation aux médias sociaux*²¹⁸.

Encore une fois, cette interrogation vient de l'enseignant qui s'empare des médias sociaux, pour confondre l'apprenant à ses pratiques, et le conduire à les déconstruire pour les réinterpréter à partir d'autres représentations des outils, afin de les intégrer et les utiliser à des fins éducatifs et communicationnels. Il s'agit dans ce cas précis de Twitter qui a servi de lieu d'expérimentation pour des activités de production d'écrits. L'objectif est de faire comprendre aux apprenants l'intérêt d'écrire et de les amener à s'investir plus efficacement dans les apprentissages. Cette étude révèle d'une part, que le choix de l'outil est significatif dans la démarche car il doit faire sens dans le processus d'apprentissage. D'autre part, que la formation des formateurs est capitale pour une meilleure appréhension des outils en vue d'une exploitation optimale pour un réinvestissement dans l'acte d'apprentissage.

Comment s'interprète cette démarche dans le cadre des BU aujourd'hui ?

Quelles sont les pistes envisagées et comment elles prennent formes sachant que les professionnels sont invités à inscrire ces formations dans la science de l'information pour une reconnaissance institutionnelle ?

Bachisse et Dufour (op. cit., 2011, p. 13) proposent de positionner la bibliothèque en forum social, plus centrée sur l'utilisateur et en phase avec ses activités informationnelles. Ces propositions se placent autour des outils de publication (Twitter, blogues, wikis..), de partage (Flickr, you tube..) et de mise en relation (Google+, Facebook) qui permettent aux usagers d'être des contributeurs-collaborateurs dans l'organisation de l'information-documentation. Ces pratiques souvent au départ informelles apparaissent comme des bases à exploiter au travers de formation pour établir la communication avec l'utilisateur, pour fidéliser les habitués,

²¹⁸ Ces pistes sont préconisées à partir d'exemples dans des contextes d'apprentissage

attirer les non-usagers et combler le vide laissé par cette explosion du numérique. En quelque sorte réconcilier l'utilisation présentielle avec celle à distance.

Mais ces conditions ne suffisent pas à prescrire durablement les apprentissages dans l'acte formatif sans un ancrage fort dans le champ de l'information-documentation. Une expérience menée au SCD de Lyon 1 (Chautard, 2012, p. 180) révèle la difficulté à faire adhérer à ces médias dès lors qu'il s'agit de contenus informatifs et formels. Des formations ont été proposées lors de la création d'un projet Netvibes. Lors du bilan, les conclusions montrent qu'elles n'ont pas été suivies d'effets car peu d'étudiants ont par la suite utilisé le site. Cet exemple montre qu'une inscription forte dans un cadre plus formel (implication de la tutelle, inscription dans un cours obligatoire etc.) apporte une visibilité plus large et une adhésion plus affirmée de la formation.

L'éducation aux médias peut jouer un rôle de prescription dans ce champ et asseoir la légitimité des professionnels de l'info-doc dans le domaine de la formation. La variété des médias sociaux suppose des caractéristiques différentes dans leur *fonction* et leur *utilisation*. Les fonctions que l'on peut adjoindre au but recherché dans le processus d'accès à l'information (besoin d'information, échange d'information, communication interpersonnelle etc.) et *l'utilisation* se rapportant à l'action située (sphères personnelle, professionnelle, amicale). L'inscription de ces *conditions* dans les littératies (Le Deuff, 2011, p. 75)²¹⁹ numériques va faire émerger les habiletés aux médias et ainsi définir le cadre de référence dans lequel les objectifs à atteindre - compétences numériques - vont être appréhendés.

La bibliothèque universitaire moins perçue aujourd'hui comme le sanctuaire du savoir même si le numérique n'enlève rien à son pouvoir de transmission se promeut dans une dimension sociale et techniciste qui l'inscrivent comme espace de formation à la culture de l'information. Cette culture de l'information s'inscrivant dans une dynamique d'interaction entre l'utilisateur et le professionnel par le truchement de ce qui est de plus en plus proposé dans l'environnement des bibliothèques – à en juger par les nombreuses publications (Galaup, 2012)- *la médiation documentaire numérique*.

²¹⁹L'auteur précise que le rôle de la littératie est aussi d'imaginer et de concevoir la transmission et le développement des habiletés

3.3.2 Médiation et médias socionumériques

Nous avons déjà défini le terme médiation au début de notre travail. Cependant, afin de lever toute ambiguïté (Chourrot, 2007)²²⁰, ce terme qui présente un caractère polysémique sera utilisé dans le sens de la relation des professionnels de la documentation avec les usagers dans l'accès à l'information.

La médiation dans son acception documentaire traduit la communication d'informations entre un émetteur/récepteur. Elle fait le jeu de l'interaction entre deux sujets dans un échange interpersonnel, mais aussi entre le diptyque homme/machine, relation développée par Jacques Perriault (2008) dans son ouvrage « la logique de l'usage ».

Cette notion (médiation) recouvre plusieurs autres formes recoupant des disciplines différentes qui lui permettent de s'adapter à diverses activités professionnelles. Liquète, Fabre et Gardies (2010)²²¹ proposent plusieurs approches de la médiation. « En ces termes, Durkheim l'utilise pour désigner les rites, sacrements, croyances dans la religion. Alors que la sociologie la considère comme écran entre le sujet et l'objet et comme lien dans les rapports médias-communication, l'histoire de l'art l'a utilisé dans le sens de la culture prise comme l'ensemble des formes de la médiation. La linguistique par la sémiologie la définit comme une zone intermédiaire entre les signes et les choses ». Elle trouve place également dans la philosophie d'Hegel qui la conjugue avec la pensée dans la prise de conscience. Pour Savenant (2001), Hegel considère que cette médiation ne renvoie pas simplement à la relation entre deux éléments ; ne sert pas seulement d'intermédiaire aux deux éléments, mais elle désigne l'activité de l'esprit, le mouvement autonome de l'esprit. En quelque sorte, l'esprit humain fonctionne à l'analyse, ce que Gagnepain (1994) linguiste observe dans sa théorie de la médiation.

S'inscrivant dans le champ des Sciences de l'information et de la communication, la médiation fait lien entre la documentation et l'utilisateur dans l'accès à l'information. On parle donc de la *médiation documentaire*. La médiation documentaire peut être considérée comme une médiation des savoirs ». Ces savoirs qui sont connaissances et culture véhiculées par l'information. Le rôle du professionnel de la documentation est d'accompagner l'utilisateur dans sa quête d'information et de lui permettre de trouver ce qu'il cherche.

²²⁰ Voir à l'adresse <bbf.enssib.fr> [Consulté en ligne le 12 mai 2013]

²²¹ Voir à l'adresse <<http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2010-dossier/Liquete-Fabre-Gardies/index.html>>

La médiation documentaire – *le cœur d'une stratégie d'assistance proactive*-(Galaup, 2012, p. 12) en bibliothèque n'est plus seulement de rendre accessible la documentation papier et électronique au public mais de communiquer avec lui sur ses attentes documentaires aujourd'hui par d'autres supports comme les médias numériques. Le numérique a modifié les relations de communication en même temps qu'il a développé un autre rapport à l'information.

La médiation documentaire numérique apparaît dès lors comme une démarche hybride entre l'outil de mise en valeur des contenus, outil de communication et outil de relation avec les usagers (*Ibid.* p. 13). «*La médiation documentaire dépasse la seule transmission de l'information pour aller vers une construction de liens entre besoin et usage d'information et permettre ainsi à l'individu de transformer l'information en connaissance*» (op. cit. Liquète et. al., 2010). Le professionnel de la documentation n'informe plus seulement mais prend la posture du médiateur qui donne les clés pour une approche intelligible de l'information et des opérations – objets²²² de communication - nécessaires à sa compréhension.

Jean Meyriat (*op. cit.* 2001) pose son point de vue à cette posture de médiateur en l'interprétant comme suit «*le documentaliste est donc lui-même un médiateur. Il ne crée pas les connaissances : il se les procure en allant aux gisements dont il sait les extraire en en faisant de l'information* ». Son propos nous semble faire référence au travail documentaire lié à la constitution de corpus documentaires (bibliographie, thésaurus, dossier documentaire etc.), des supports, en leur temps faisaient le lien entre le professionnel et l'utilisateur dans l'acte informatif. Cet analyse de Jean Meyriat reste inchangée avec le numérique car le rôle du professionnel médiateur s'affirme par la communication du contenu de l'information, avec la veille documentaire actualisée, le renouvellement de produits documentaires par le biais des nouveaux supports de diffusion (*op. cit.* Gueguen, 2012). Le professionnel est perçu comme un médiateur.

Cependant, on peut se demander si cette médiation est toujours aussi affirmée par les professionnels de la documentation avec les nombreux outils documentaires en ligne proposés directement aux usagers par les distributeurs. Une bonne transition pour aborder la médiation sous ses aspects techniques et humains. La médiation technique suppose que l'utilisateur peut se débrouiller dans l'usage des outils pour atteindre son besoin, sans aucun accompagnement. Mais la médiation technique ne peut remplacer la médiation humaine. Nous reconnaissons un

²²² Catalogues, répertoires

point positif dans la médiation technique, c'est l'accès à un maximum d'utilisateur à l'information. L'utilisateur se sent plus libre dans son rapport à l'outil.

Cordier (2011) a relevé lors de ses observations que dans un cadre non formel

« l'appréhension de l'outil Internet et de l'activité de recherche numérique se fait dans un climat de confiance entre les membres du groupe, et chacun bénéficie de l'expertise de l'autre, donnée en partage de manière spontanée et non agressive. »

Alors que dans un cadre plus formel,

« le poids des prescriptions d'usages et de pratiques est très fort, contraignant les démarches informationnelles ordinaires... L'expertise du professionnel de l'Information-documentation, qui impose davantage son expertise qu'il ne la partage avec les élèves, ses conseils s'apparentent à des prescriptions rigoureuses....

Mais les interactions avec les objets techniques sont plus complexes car selon Norman (1987) cité par Béatrice Drot-Delange et Éric Bruillard (2012), les utilisateurs développent un modèle mental d'un système en interagissant avec lui. Les outils médiatiques ont atteint un tel niveau de fonctionnalités assez qu'un usager classique peut arriver à utiliser un site et par certaines habiletés, à trouver plus ou moins ce qu'il cherche. Prenons l'exemple des bibliothèques universitaires qui proposent de l'autoformation ce qui aide à former un nombre plus élevé d'utilisateurs à la recherche documentaire. Ceci permet de répondre aux problèmes liés à l'insuffisance en personnel pour dispenser les formations en présentiel. Mais ce modèle basé sur une autonomie renforcée a montré ses limites notamment pour les jeunes usagers (primo-arrivants) qui n'ont pas acquis les bases nécessaires pour mettre en place une stratégie de démarche d'information. Les dispositifs d'information numérique ont donc créé d'autres problématiques d'usages liées à l'environnement technique, médiatique, communicationnel et informationnel dans l'accès au savoir. Du coup, la médiation humaine s'impose pour encadrer les pratiques qui s'enchevêtrent par les multiples usages. Les usagers sont peu conscients du resserrement entre le cadre privé et public. Cette prise de conscience, la médiation technique ne peut interagir dessus car c'est de l'ordre de l'observation et de l'analyse. La machine répond à des commandes codées c'est-à-dire une suite d'équations alors que l'humain répond à une demande sociale qui se traduit par une communication interpersonnelle pour résoudre un besoin, une incompréhension etc. Dès lors, la médiation technique est perçue comme complémentaire de la médiation humaine dans le cadre du numérique avec chacune un rôle bien précis de médiation et d'intermédiation dans l'écologie informationnelle et documentaire. Les professionnels de la documentation peuvent jouer un

rôle dans cette médiation humaine et sont donc appelés à inventer d'autres façons de communiquer avec les usagers pour faire face à tous ces géants d'internet qui sont de plus en plus dans une opération de séduction dans leurs offres documentaires numériques.

« Quels besoins auraient les publics de se rendre dans des bibliothèques, quand il est si facile d'accéder directement à la source depuis son domicile ou depuis le quai d'une gare, depuis la banquette d'un café ? » (Wagner, 2011).

L'auteur met le doigt sur l'existence des bibliothèques à l'heure du développement des réseaux, du tout en ligne et de leurs missions d'information et de formation. Cette interrogation rejoint l'hypothèse qui concerne la place de la bibliothèque au sein de l'université et de son rôle comme lieu de transmission de savoirs. La bibliothèque est dans une phase de mutation sur le plan organisationnel parce que les collections sont de plus en plus numériques et certaines prestations sont externalisées²²³ pour prioriser les services aux publics. Ce rééquilibrage entre les fonctions du *front-office* (services proche des usagers) et du *back-office* (gestion des organisations internes) a permis aux professionnels de la documentation de se centrer sur leur rôle de médiateur. Du rôle de professionnel de la documentation-formateur, le professionnel de la documentation s'achemine vers le rôle du professionnel de la documentation-médiateur.

En nous inspirant du triangle pédagogique de J. Houssaye (1998), nous représentons comme suit la relation médiée par la technique entre le professionnel, l'utilisateur et le savoir (information) :

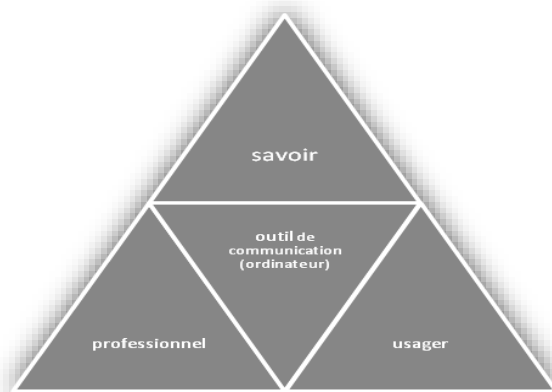


Figure 6 Outil de communication médiée

Dans ce schéma, l'acte de *former* passe par le *processus de médiation* amplifié par l'outil et qui lie le professionnel à l'utilisateur dans l'acquisition des *savoirs*. Au centre de ce triptyque, la

²²³ Les fournisseurs proposent des services pour gérer à la fois les acquisitions et la gestion matérielle des livres

communication est le fil conducteur dans le *maillage*²²⁴ de ce processus. La relation médiée est perçue comme un acte qui inscrit la machine c'est-à-dire l'outil quel qu'il soit (téléphone, ordinateur) comme le facteur liant le professionnel et l'apprenant dans une démarche de communication. Serge Agostinelli (2009, p. 355-376) nomme cette interrelation un « système artefactuel »²²⁵. Il envisage les outils comme un système qui met en relation un utilisateur, un outil, une connaissance, une situation et un contexte.

Pour revenir aux deux approches relatives aux deux courants proposés par Jean-François Six (2000), nous ne pouvons situer la médiation documentaire dans leur posture épistémologique car soit c'est l'objet qui prend le dessus dans le cas de la médiation binaire (médiation-maison), le médiateur étant celui qui a le pouvoir et la solution ; soit c'est la rencontre qui prime dans la médiation ternaire (médiation-jardin), le médiateur n'a pas un rôle précis, il est dans un rapport de confiance absolue, une relation presque utopique ou la solution n'est pas la priorité.

Or, la médiation documentaire est plus complexe que l'on n'y croit.

Comment peut se faire la médiation documentaire numérique par les médias sociaux ?

Le Web participatif offre aux professionnels de la documentation « *les moyens démultiplicateurs leur permettant de déployer de nouveaux services de diffusion, de valorisation et de médiation des collections* » (*op. cit.*, Galaup, 2012). En quelque sorte faire jouer leur rôle de médiateur en s'orientant sur les besoins des utilisateurs.

Cécile Gardiès et Isabelle Fabre (2012, p.14), chercheurs en sciences de l'information et de la communication apporte une explication à la médiation documentaire en la présentant « *comme un processus qui met en scène les savoirs, en permet le partage et favorise la construction des connaissances par l'utilisateur* ». Tout cela doit être mis en musique par les professionnels au contact de formations professionnelles qui doivent leur permettre de répondre aux exigences énumérées ci-dessus par ces auteurs vis-à-vis de l'utilisateur.

²²⁴ On entend par maillage l'interconnexion entre les sujets et l'objet dans l'action médiée

²²⁵ Voir à l'adresse www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-3-page-355.htm. [Consulté le 25 juin 2013]

3.3.3 Bibliothécaire-formateur vs bibliothécaire-médiateur ?

Les médias sociaux ont-ils changé ou fait évoluer le rapport à la formation entre l'utilisateur et le bibliothécaire ?

Nous postulons qu'il y a plutôt une évolution de la relation entre ces deux acteurs. Le bibliothécaire-formateur présenté par Hecquard et de Miribel (2003) est un acteur qui forme parce qu'il a *l'expertise professionnelle requise pour le transfert de savoirs spécifiques et pas seulement de notions de bases*. Mais ce même formateur peut être aussi un médiateur dans la démarche de formation.

Il ne s'agit pas de faire découvrir les sites des médias sociaux par les usagers mais de leur montrer la manière de les aborder, de comprendre leur fonctionnement non plus de façon ludique ou pratique ce qu'ils savent déjà comme le précise Flichy (*op. cit.* p. 15) en ces termes « *les grands moteurs de recherche comme Google indexent automatiquement tous les documents accessibles sur le Web. Les utilisateurs experts ou profanes peuvent ainsi trouver par eux-mêmes les informations qu'ils recherchent* » ; mais une aide plus axée sur leurs aspects informationnels et communicationnels pouvant être utiles dans le cadre de l'accès aux savoirs. Cette approche s'accorde avec le point de vue de Denouël (Delcroix et Proulx, 2012) qui soutient :

« la nécessité de former les jeunes [...], aux usages des réseaux sociaux numériques en précisant que l'usage incorpore d'emblée le contexte et les pratiques sociales au travers desquels l'outil de communication peut être mobilisé ».

Dans cet environnement numérique, le rôle de médiateur est de plus en plus présent, mais dans le même temps, on s'interroge sur la pertinence de cette médiation comme le souligne Benjamin Loveluck (Flichy, 2010) qui se demande si toutes ses possibilités ne font pas d'Internet le « média de l'abolition de la médiation ».

Le professionnel et l'utilisateur se trouvent quasiment au même niveau dans l'accès à l'information, la relation s'inscrit dans l'horizontalité. « L'amateur oblige les créateurs et leurs producteurs à se soucier davantage de leur public » (*Ibid.*).

Cependant, l'expertise développée par l'utilisateur relève de l'autodidaxie, de ce que lui proposent les systèmes d'accès à l'information. Flichy (2010) considère que cette posture d'amateur et ces différentes trouvailles conditionnent l'expertise de l'amateur, façonnent ses pratiques, développent chez lui des compétences qui sont quasi équivalentes à celles des experts. Or, les médiateurs professionnels font un travail de sélection, de vérification,

d'évaluation des sources et de l'information, des conditions pas toujours appliquées dans la démarche cognitive de l'utilisateur. En outre, les professionnels peuvent réinvestir ces conditions dans la médiation avec l'utilisateur dans le cadre d'une formation.

Il apparaît donc que le numérique appelle d'autres compétences qui ne se limitent pas à de simples savoirs techniques (Bouchareb, 2013) mais sollicite une connaissance des outils et l'identification des savoirs à transmettre. Le besoin de formation numérique des bibliothécaires est réel même si on perçoit encore une certaine réticence à la prescrire dans la formation continue.

Dans un souci d'objectivation de la démarche de formation, la disparité de compétences et de connaissances numériques est bien réelle car parmi les bibliothécaires qui forment les usagers, tous n'ont pas fait une formation post-recrutement²²⁶, un certain nombre sont des autodidactes qui s'auto-forment dans leur pratiques quotidiennes.

Par ailleurs, la complexité des parcours des professionnels de l'information en postes dans les BU et les nombreuses revendications dues à leurs statuts sont aussi des freins à la visibilité de leur métier. Collaborateurs sur le terrain, les professeurs-documentalistes et les bibliothécaires sont très souvent conduits à travailler ensemble, à concevoir des espaces de formation et à former les usagers. La perception de l'environnement dans lequel s'inscrit la démarche n'est pas toujours la même car l'identité professionnelle joue un rôle déterminant dans l'appréciation de la posture que doit prendre chacun dans l'exercice de ses fonctions.

Les professeurs-documentalistes ont mené bataille pour une reconnaissance de leur activité pédagogique qu'ils considèrent assez proche de celle des enseignants de disciplines.

Les bibliothécaires très engagés et relayés par des associations professionnelles au niveau national et international oscillent entre une appartenance très techniciste du métier et une posture médiatrice sur le plan relationnel. Les propos d'Anne-Marie Bertrand (1998) corroborent parfaitement ce sentiment :

« D'une part, existe une légitimité, et donc un investissement professionnel, par rapport à la collection de la bibliothèque ; l'expertise est alors technique. D'autre part, une autre légitimité s'appuie sur le public et sur une fréquentation croissante de la bibliothèque ; l'expertise est alors relationnelle, le bibliothécaire se voit comme un médiateur ».

Ils ne se reconnaissent donc pas didacticiens et appréhendent cette nouvelle donne imposée par l'environnement du numérique.

²²⁶ Recrutement des conservateurs et des bibliothécaires à l'ENSSIB

Deux parcours différents, des identités multiples pour un même objectif de formation et d'éducation.

Dans ce contexte, de possibles axes de formation qui rejoignent ceux préconisés pour les usagers peuvent être envisagés. Il nous semble capital que les savoirs et savoir-faire des professionnels et singulièrement des formateurs dans les bibliothèques universitaires en matière numérique soient équivalents voire supérieurs à ceux des usagers. Cette condition répond à l'expertise que doit renvoyer le formateur au formé ce qui conforte le rôle de médiateur du professionnel. Pour paraphraser Flichy (2010):

« on ne doit pas donc parler d'abolition de la médiation, mais plutôt de transformation : elle s'appuie sur l'outil numérique et les médiateurs ont toujours une activité de sélection, mais outillée par l'informatique».

Conclusion

Dans cette approche de l'éducation aux médias, deux axes font sens et nous permettent de les rapprocher aux exemples présentés.

En effet, dans *le premier axe*, les situations d'apprentissage énumérées ressemblent à l'éducation *par* les médias sociaux. Ces outils sont donc utilisés pour aider l'apprenant à formaliser une étude de cas en approchant à la fois l'aspect technique et didactique du support.

Le deuxième axe est dans le droit fil de ce qui semble correspondre à la formation qui peut faire sens pour les usagers des bibliothèques.

L'éducation *aux* médias sociaux dans une démarche de compétences informationnelles et médiatiques. Cette approche installe l'utilisateur dans une situation de responsabilité dans l'usage et la critique des outils médiatiques. Les professionnels de l'information et de la documentation sont obligés de recomposer leurs stratégies professionnelles en investissant ces espaces numériques - création de blogs, présence sur les réseaux sociaux, les sites de partage de ressources (Slideshare) etc.- pour s'affirmer et développer leurs pratiques numériques. Ces compétences s'accordent avec une formation aux cultures numériques que défend Le Deuff (2011) et qui nous semble nécessaire pour une légitimité professionnelle recherchée par les bibliothécaires avec l'envahissement du numérique de leur environnement de travail ; afin de

rompre avec cette dichotomie des pratiques et usages de ces outils entre les professionnels et les usagers.

CONCLUSION GENERALE DE LA DEUXIEME PARTIE

Placer la bibliothèque dans le fonctionnement de l'université lui permet de s'affirmer sur le long terme dans une logique de formation et d'éducation. Un ancrage nécessaire pour mettre en avant ses atouts et asseoir sa légitimité au côté des autres services de l'institution. «*La bibliothèque ne peut évoluer sans être l'objet d'une collaboration entre les équipes de la bibliothèque et celle de la tutelle*» (Bats, 2012, p. 142)

. C'est dans une démarche stratégique inscrite dans la politique de l'université et menée dans le cadre des politiques documentaires que les projets autour du numérique deviennent possibles. L'entrée des médias socionumériques dans les bibliothèques universitaires bouscule les pratiques professionnelles des experts de la documentation qui n'ont pas réagi très vite au développement des outils induits par le numérique. A l'inverse, les usagers de plus en plus jeunes se sont emparés de ces espaces pour en faire un usage quotidien et effréné. Dès lors, la question de la formation se pose pour interroger la formation documentaire jusque-là dispensée par les bibliothécaires-formateurs sous des appellations différentes [Méthodologie documentaire, passeport documentaire, formation à la recherche documentaire etc.]. Nous relevons que ces formations ne prennent pas en compte les médias socionumériques répertoriés dans l'ouvrage de Guegen (2012), de plus en plus utilisés et exploités par les professionnels dans leur métier. Ces mêmes outils sont réinvestis dans une stratégie communicationnelle pour établir une médiatisation promotionnelle des services. Les compétences à maîtriser par les usagers sont occultées alors qu'elles sont nécessaires pour provoquer une meilleure réception des messages communiqués afin d'interagir sur tout enfermement consumériste de l'information.

PARTIE 3 –

CONVERGENCES DOCUMENTAIRES

A- LES MÉDIAS SOCIONUMÉRIQUES : QUELLE CONVERGENCE POUR LES PROFESSIONNELS DE LA DOCUMENTATION ?

Le grand paradoxe est que la formation des usagers à ces outils n'est pas clairement évoquée dans les bibliothèques alors même que selon une enquête menée en 2010 par EBSCO²²⁷ en Europe, les bibliothèques en général et tous les secteurs d'activités sur lesquels intervient cette société ont plutôt une image globalement positive des médias sociaux.

Le graphique²²⁸ suivant présente les médias sociaux les plus utilisés dans les bibliothèques de l'enseignement supérieur et de la recherche, les bibliothèques publiques et les administrations, les entreprises privées et la santé selon l'enquête.

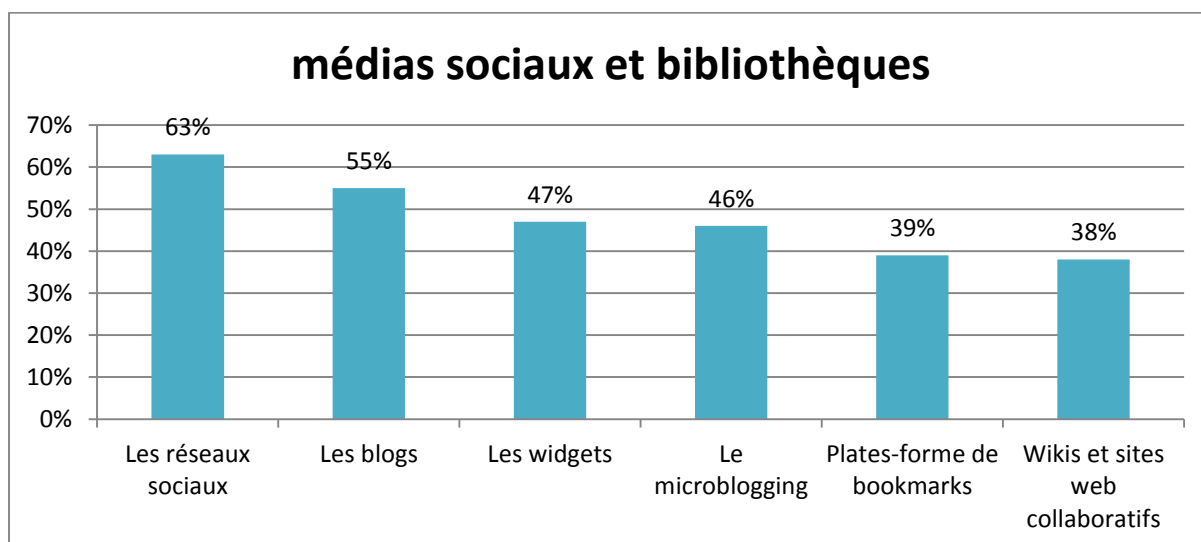


Figure 7 Tableau des médias sociaux utilisés dans les bibliothèques d'après une enquête EBSCO

²²⁷Voir à l'adresse

http://www2.ebsco.com/fr-fr/NewsCenter/Documents/enews/sept/images/Medias_sociaux2010.pdf [Consulter en ligne le 01 août 2013]

²²⁸ Information tirée de l'enquête EBSCO

Les réseaux sociaux représentent la part la plus importante de l'ensemble des médias, un engouement chez les jeunes en augmentation d'année en année selon plusieurs études consécutives (Briquet, 2012) ; mais aussi chez les professionnels selon les données ci-dessus.

A partir de ce constat deux interrogations se posent :

La première, une formation à la pratique de ces médias n'est pas nécessaire car les usagers sont aussi des experts.

La seconde, les professionnels n'ont pas une maîtrise suffisante de ces outils et ne se sentent pas prêts ou capables d'en faire un curriculum de formation.

Ces deux pistes vont nous aider dans notre travail pour aborder de façon pragmatique et actuelle le contexte de la formation documentaire numérique.

Nous situons cette approche du numérique dans un contexte de convergence documentaire impliquant le numérique comme l'objet clé de ce changement ou cette évolution pour la médiation et la médiatisation de l'information.

La notion de convergence dans le champ des SIC est approchée sous plusieurs angles. En effet, elle est présentée dans dictionnaire de l'information (2008) comme :

« le rapprochement des contenus, des supports, des médias et des moyens de transport de l'information rendu possible grâce à la continuité numérique ».

En quelque sorte, une interrelation entre la technique, les outils et les contenus.

Henry Jenkins cité par Kerneis [et al.] (2012) traduit la convergence par

« la circulation croissante des contenus entre médias et le fait que les utilisateurs, dans ce contexte, se portent plus volontiers au-devant de ces contenus, pour éventuellement se les approprier ».

Dans son approche, il place l'utilisateur au centre du système en lui accordant une place essentielle. Celle de l'utilisateur acteur de la convergence. Cette notion entraîna l'apparition du concept « culture de la convergence ».

1. Enquêter un environnement professionnel en restructuration

Nous abordons un sujet de société impliquant d'une part des jeunes dans une relation ambiguë entre usages des outils du Web 2.0 et acquisition de savoirs et d'autre part, la position des professionnels qui doivent concilier une unité de leur métier et cette diversité des pratiques. Cette première approche de l'objet a conditionné notre décision dans les outils d'analyse à retenir. Questionner un terrain qui convoque des acteurs dans une relation médiée avec des objets d'information et de communication ne peut relever seulement d'une seule analyse documentaire.

Nous ambitionnons d'interroger la formation sous l'angle du numérique en axant notre recherche sur les usages et les pratiques des médias socionumériques comme espace d'information. Plusieurs études menées chez les jeunes de l'enseignement secondaire ont montré que la pratique des outils des médias sociaux (Facebook, Twitter, Wikipédia, etc.) augmente et l'espace-temps qu'ils leur consacrent constitue une part non négligeable dans leur emploi du temps. Ces outils médiatiques modifient leurs attentes et changent leurs rapports à l'information. Nous nous sommes donc appuyée sur deux travaux récents (Aillerie et Cordier, 2011) qui interrogent les problématiques des usages et des pratiques des jeunes dans leurs relations aux outils médiatiques.

Interroger le champ des pratiques et des usages numériques, c'est aussi approcher l'environnement des professionnels de l'information et de la documentation. Les pratiques des utilisateurs ont une influence sur les actions des bibliothécaires qui se manifestent par l'intégration de ces espaces médiatiques dans leurs pratiques professionnelles. Les bibliothécaires s'emparent progressivement de ces outils utilisés par leurs publics pour faire évoluer les outils documentaires et traduire la volonté d'innover les modèles classiques de bibliothèques

La réflexion porte alors sur le regard critique qu'elles ont de ces outils et leur manière d'appréhender leur prise en compte dans un cadre plus formel. Les recherches portant sur les pratiques numériques de ces professionnels sont peu nombreuses même si le numérique n'est pas un phénomène nouveau dans les bibliothèques ; et la question de l'intégration des outils médiatiques dans leurs activités de formateurs est encore timorée. Comment expliquer cette distanciation ?

Tout d'abord, il faut rappeler que le métier de bibliothécaire est à l'origine tourné vers les collections ; la question de prioriser le public n'arrive que tardivement dans l'environnement des bibliothèques. Ces repères identitaires axés sur la gestion des collections et le métier s'appuyant sur des normes et des valeurs fortes sont quelque part un frein à d'autres formes d'espaces info-documentaires comme les médias socionumériques. Par ailleurs, l'approche des chercheurs en info-doc dans ce domaine se concentre de manière plus prononcée sur la posture de l'utilisateur en situation informationnelle. Or, les professionnels de la documentation au sein de l'université ne peuvent être légitimés dans leurs rôles et fonctions que parce qu'ils seront reconnus pour leur expertise et leur maîtrise des outils d'information face à l'utilisateur. Ce constat du vide influencé certainement par notre engagement dans cette recherche nous conduit à observer ce terrain en adoptant une démarche réflexive sur la manière dont les professionnels ont une vision prospective de la fonction documentaire numérique. Dans ce travail, notre position est double car nous devons composer avec cette dualité entre l'objectivité du chercheur et la subjectivité de l'engagement. Interroger son expérience rend la relation à l'objet de recherche parfois compliquée et même déroutante pour le chercheur. Cependant comme le fait remarquer Jean-Paul Sartre repris dans une édition récente (2013), la subjectivité *est un moment indispensable pour passer à l'objectivité*. Cette objectivité, règle d'or donnée à tout étudiant pour prendre de la distance et éviter toute implication émotionnelle ; comme si l'implication altérait la valeur scientifique du travail. Nous considérons que la neutralité n'est jamais totale car tout chercheur engagé sans se laisser emporter totalement par des passions partisans comme l'exprime Bourdieu « *ne doit jamais oublier non plus les implications sociales et politiques de son travail* » (Aleboyeh, 2012).

1.1 Approche méthodologique

Si notre sujet s'inscrit dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication, il n'en demeure pas moins que son cadre d'analyse est prescrit dans le champ des sciences sociales. Notre sujet porte sur un objet d'étude complexe à étudier : la formation aux médias socionumériques, objets mouvants qui impliquent que ses problématiques imposent au chercheur qui s'y intéresse, un terrain d'enquête et d'analyse prenant en compte l'implicite et l'explicite dans la démarche d'accès à l'information et aux savoirs. Nous souhaitons

confronter les pratiques et usages émergents des usagers avec les formations proposées par les bibliothèques universitaires.

Notre démarche orientée par l'enquête par entretien en amont du questionnaire est un outil exploratoire et si on suit Blanchet et Gotman (2013) contient une possibilité permanente de déplacement du questionnement et permet un processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses tout au long de la recherche. Miles et Huberman (2013) proposent trois approches de l'analyse des données qualitatives. L'anthropologie sociale convoque la méthode centrée sur l'ethnographie qui favorise le contact avec une population précise dont l'accent porte principalement sur les perspectives des individus et leur perception de leur environnement. Le terrain est avant tout l'endroit qui nous permet de comprendre les phénomènes que nous voulons étudier et qui se décline en trois axes :

- Les outils des médias socionumériques utilisés par les différents acteurs
- La position de l'institution dans une prise en compte plus formelle de ces outils
- Les savoirs à enseigner autour de ces outils.

Cette étude se formalise au travers d'une « stratégie de recueil d'informations ». De Ketele et Rogiers (2009) considèrent «qu'il est rare qu'une seule méthode de recueil d'informations permette à elle seule de donner toute l'information nécessaire et que la fonction de ce procédé est d'amener à rechercher l'information lorsqu'on désire cerner de plus près une situation donnée».

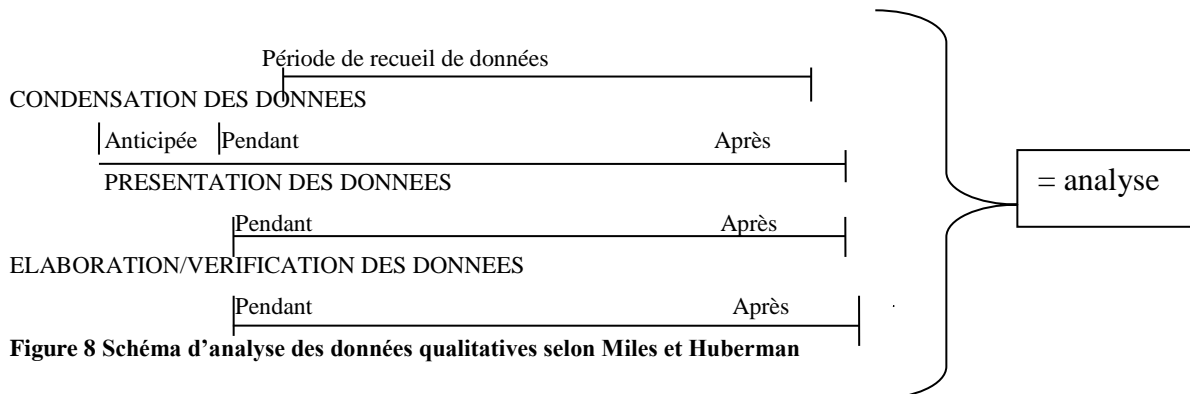
Plusieurs méthodes sont proposées pour analyser un terrain d'enquête. A côté d'une revue de littérature nous avons associé deux autres méthodes d'analyse qui privilégient l'entretien semi-directif comme terrain d'exploration à la conception d'un questionnaire.

1.1.1 Une démarche hypothético-déductive

Les méthodes d'investigations retenues pour aborder notre objet d'étude reposent sur une approche hypothético-déductive car ses techniques semblent plus appropriées pour accéder aux informations que cet objet est susceptible de nous fournir. Ces méthodes nous permettent d'interroger en profondeur les différentes variables possibles par la combinaison des données qualitatives et quantitatives.

La force des données qualitatives est de saisir des situations réelles, un ancrage de proximité où l'accent est mis sur un cas spécifique, un phénomène précis et contextualisé. Elles sont tout aussi utiles lorsque le chercheur veut compléter, valider, expliquer, éclairer ou réinterpréter des données quantitatives colligées sur le même terrain (Miles et Huberman, 2013, p. 28).

Dans le schéma suivant Miles et Huberman (*Ibid.*, p. 29) conçoivent l'analyse des données qualitatives sous trois flux : la condensation des données, présentation des données et élaboration/vérification des conclusions.



1.1.2 La condensation des données

Selon Miles et Huberman (*Ibid.*, p. 29) la condensation des données renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes figurant dans les transcriptions de notes de terrain. En quelque sorte toute la phase stratégique développée lors de la circonscription de l'objet pour le formuler et le faire évoluer en question de recherche. Cette phase préliminaire dans l'approche de l'objet fait partie de l'analyse des données dont elle est indissociable pour décider des choix analytiques « la condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer les conclusions finales et les vérifier » (*Ibid.*, p. 29).

1.1.3 La présentation des données

Le deuxième axe de l'activité analytique est la présentation des données. C'est le travail d'écriture qui consiste à réunir toutes les informations récoltées et de les organiser en un

format suffisamment claire qui permet *de tirer des conclusions et de passer à l'action* (*Ibid.*, p. 29).

La forme la plus fréquente est le texte narratif mais la clarté des informations et leur validité tiennent aussi des apports de la schématisation qui ajoute une plus-value à l'élaboration des contenus d'analyse.

1.1.4 Elaboration/vérification des données

L'élaboration et la vérification des conclusions forment le troisième courant de l'activité analytique (Miles et Huberman, *Ibid.*, 2003, cop. 2013, p. 30). Le recueil et l'assemblage progressifs d'informations participent de l'organisation des connaissances du chercheur sur l'objet interrogé et favorise en quelque sorte l'esprit critique et d'analyse pour éviter de tirer des conclusions trop hâtives. L'élaboration du cadre d'analyse prend donc forme une fois que les données sont recueillies pour aboutir à des conclusions, d'abord vagues et informes, puis de plus en plus explicites et enracinés (Glaser et Strauss, 1967 cité par Miles et Huberman, *Ibid.*) et au final plus fines pour le chercheur. D'où le passage à la phase de vérification pour extraire des données significatives, fiables, solide et valides. Le dépouillement de la littérature associé à l'analyse narrative des discours des entretiens répondent aux objectifs de cette activité analytique.

1.2 Les outils d'analyse

1.2.1 La revue de littérature

Nous empruntons à Alain Noël (2011) la métaphore « revue de littérature » qu'il utilise pour expliquer la fonction de l'étude des documents dans la conduite d'une recherche. Cette revue de littérature utilisée dans une démarche qualitative repose sur une temporalité exploratoire qui vise à découvrir l'état du terrain auquel le chercheur s'intéresse. C'est la phase qui permet d'explorer le terrain de manière à élargir les connaissances et de recenser l'évolution de ces connaissances développées par ceux qui ont interrogé précédemment le sujet. Nous sélectionnons un schéma qui reflète assez fidèlement l'organisation des connaissances à mobiliser pour cerner l'objet de recherche.

Il représente une sorte d'inventaire pour identifier les lacunes et justifier le travail entrepris et au final mieux préciser la question de recherche (*Ibid.*, p. 93).

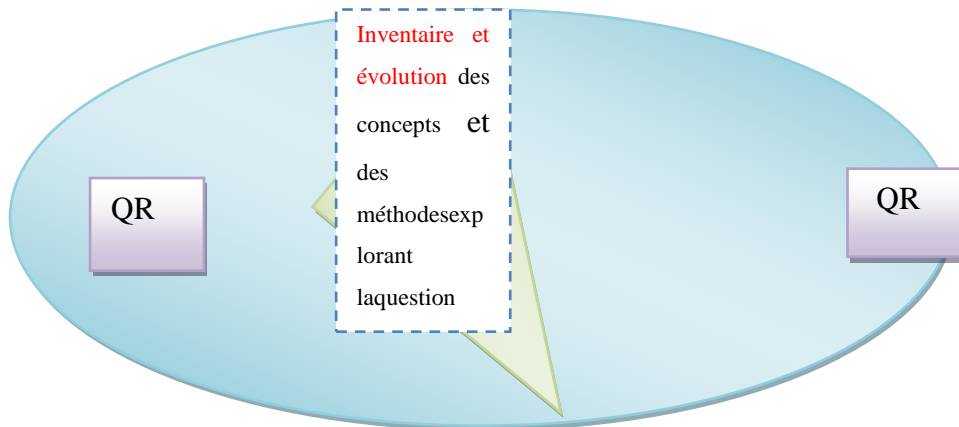


Figure 9 Inventaire de concepts en évolution d'Alain Noël

Ce schéma proposé par Noël (2011) représente cet inventaire de concepts en évolution. Cette recension est le fruit des lectures, d'analyse de concepts, de notions, d'une démarche comparative de réflexions scientifiques sur la problématique de départ. Ce premier débroussaillage conduit à la reformulation de la question de recherche dans un aller-retour entre l'inventaire et la phase sélective des concepts, des méthodes pertinentes pour explorer la question (*Ibid.*, p. 95).

La revue de littérature nous a permis de faire un état de la littérature scientifique relative à notre objet d'étude, d'explorer cette littérature en vue d'élaborer un cadre théorique et de fixer des hypothèses. Elle avait également pour fonction de délimiter l'objet de recherche pour l'inscrire dans un cadre original. Le numérique n'est pas un élément nouveau dans la sphère de la formation mais son adjonction à une mise en visibilité des bibliothèques universitaires dans l'institution de tutelle dans un travail de recherche n'est pas réellement mis en avant. Nous avons saisi l'opportunité de mettre en lumière cet angle qui nous semble important dans le cadre de l'enseignement et de la recherche car il implique non seulement les politiques de formation mais également un cadre plus général sur lequel aujourd'hui nous pensons que l'on peut difficilement faire l'impasse dans l'apprentissage universitaire : c'est la culture de l'information.

L'objectif même de la formation à l'information c'est de trouver un ancrage fort dans un cadre formalisé. Juanals (2003) propose que la culture de l'information prenne en compte les questions éthiques et la réflexion sur soi dans une posture où l'utilisateur devra mettre en place

les meilleures stratégies pour répondre à son besoin d'information. Le Deuff (2010) va plus loin dans son analyse de ce concept en suggérant que l'aspect communicationnel doit être pris en considération à l'heure où les formes de l'échange ont bien évolué. La circulation de l'information comme processus de communication par le biais de technologies accélère ce qu'il nomme « la communication phatique » par les médias sociaux (Twitter, Facebook, etc.). Ce travail documentaire pose les premiers jalons pour explorer l'objet de recherche et l'exploiter au travers d'autres méthodes comme l'entretien cherchant à rendre plus compréhensibles les différentes strates de l'environnement de la formation aux outils médiatiques.

1.2.2 L'entretien

Il est défini au préalable par l'interviewer, et les informations fournies sont précises sur le sujet étudié. Toutefois, cette méthode présente dans certains cas quelques contraintes dans le recueil d'informations car selon Hervé Fenneteau (2002) ne «*permet pas d'explorer de manière approfondie l'univers mental des personnes interrogées*».

L'entretien semi-directif nous a semblé plus approprié dans notre conversation avec nos interlocuteurs. Cette approche du terrain avec des professionnels de l'information n'a pas seulement pour but de décrire mais aussi de faire parler sur les enjeux du numérique dans la formation universitaire.

Pour notre recherche, il nous paraissait extrêmement enrichissant de faire verbaliser par chaque sujet ses représentations de la fonction documentaire numérique et du positionnement des bibliothèques dans ce labyrinthe informationnel. C'est le regard que nous portons sur notre objet d'étude qui a déterminé le choix de la méthodologie du recueil des données. Nous avons donc opté pour la méthode de recherche qualitative.

Ce choix s'est porté sur trois types de professionnels parce ce que nous pensons que leur complémentarité dans le cadre de la formation pourrait nous apporter des éléments sur les représentations identitaires professionnelles, les pratiques et usages numériques observés dans leur environnement car pour l'heure, la littérature portant sur l'insertion des médias numériques dans les grilles de formation des bibliothèques universitaires est peu abondante.

Par ailleurs, nous n'avons pas retenu volontairement un échantillon pour les usagers (étudiants) car il existe déjà plusieurs études sur les usages et les pratiques des jeunes internautes. Nous avons remarqué que leurs conclusions étaient assez proches et que nous

pouvions nous appuyer sur leurs analyses pour comprendre et expliquer les phénomènes qui caractérisent cette emprise du numérique constatée chez les jeunes. Notre méthodologie reposant sur des entretiens exploratoires à une enquête par questionnaire, l'analyse quantitative n'est pas accessoire mais joue un vrai rôle de vérification des hypothèses.

1.2.3 Le questionnaire

Le questionnaire est l'outil le plus utilisé pour élaborer les données quantitatives en sociologie. La recherche quantitative s'appuie sur la phase théorique qui permet d'explicitier la problématique, les notions et les concepts que celle-ci mobilise et repérer les indicateurs empiriques opérationnalisant ses notions et concepts, les traduire en questions (Martin, 2007) puis rédiger son questionnaire en ciblant les questions par rapport à la population définie au préalable. La pertinence des questions est capitale car elle va déterminer la validité des réponses obtenues au vu des hypothèses évoquées. Au contraire de l'entretien en face à face qui permet d'apporter des précisions en cas d'incompréhension ou d'insuffisance dans le discours, le questionnaire atteint donc cette limite où *on peut passer à côté de points importants qu'il ne permet pas de découvrir* (Noël, 2011, p. 252). L'objectif du questionnaire est de répondre à des attentes claires c'est-à-dire soit de décrire une population, soit de répondre à des hypothèses. Comme le précisent Blanchet, Ghiglione, Massonat et. al., (2005), de façon plus générale, il faut avant même de construire un questionnaire définir les objectifs qu'on lui assigne en choisissant parmi l'une des trois grandes classes d'objectifs possibles : estimer, décrire, vérifier

1.2.4 L'échantillon

La notion d'échantillon est présentée comme une fraction d'une population statistique à partir duquel on cherche à obtenir des résultats généralisables à la population de référence (Alpe, Beitone, et.al. 2007). En fonction de l'enquête souhaitée, plusieurs échantillons sont proposés, les échantillons aléatoires et les échantillons empiriques.

Pour notre part, nous avons fait le choix d'un échantillon ciblé autour de notre approche de l'objet et de nos hypothèses de départ.

Les critères retenus pour définir notre échantillon tiennent compte de l'environnement professionnel, du poste occupé dans l'établissement d'exercice, des outils numériques de travail et de la population étudiante concernée dans le cadre des formations dispensées par l'établissement. Ces différents critères visent à orienter notre positionnement vers la vérification en termes d'usages et de pratiques d'acteurs face à des outils médiatiques mouvants en contexte de recherche, d'application et de formation.

2. Le terrain de l'enquête

La vision du terrain de l'enquête s'est mise en place au fur à mesure de la progression de notre réflexion sur la définition de la question de départ. Formuler l'objet c'est se poser les trois questions que rappelle François Dépelteau(2003) :

- Observer quoi ?
- Observer qui ?
- Observer comment ?

C'est observer les pratiques médiatiques des acteurs en situation de recherche et d'activité professionnelle dans l'objectif de formaliser des formations. Des stratégies d'observation se sont révélées au fil des lectures et des discussions. Dans cette démarche empirique, nous avons dû faire des choix en nous concentrant exclusivement sur les responsables pédagogiques des bibliothèques universitaires population active sur le terrain professionnel. Les pratiques de cette population convoquée dans l'approche du terrain interpellent l'identité professionnelle qui forge leurs représentations de leur métier et des activités qui y sont liées. A partir de ce constat, le matériel d'analyse choisi pour comprendre leurs relations aux outils du Web 2.0 devait nous permettre d'identifier les situations de cause à effet dans l'intégration de ces outils dans leur quotidien professionnel et le réinvestissement de leurs pratiques dans le cadre de formations à destination des usagers. Pour mieux objectiver le terrain de l'enquête, il faut comprendre les contours du métier et le socle sur lequel il s'appuie.

3.1 Bibliothécaire²²⁹, quel métier ?

Le métier de bibliothécaire prend racine sur des valeurs et des normes. Ces deux attributs sont des éléments qui contribuent à l'aspect identitaire du métier. Pour introduire ces représentations identitaires, citons une figure peu connue mais avec un parcours intéressant sur la vision d'une bibliothèque moderne et publique. Gabriel Naudé bibliothécaire du Roi Mazarin trace dans son ouvrage « Advis pour dresser une bibliothèque » (cop.1644, reproduit en 2010), des pistes pour construire une bibliothèque encyclopédique et érudite. A l'époque l'idée même d'une bibliothèque ouverte et disposée à mettre les livres à portée du public :

«il faudroit premièrement observer que toutes les Bibliothèques ne pouvant tousjours estre ouuertes comme l'Ambrosienne, il fust au moins permis à tous ceux qui y auroient affaire d'aborder librement le Bibliothécaire pour y estre introduits par iceluy sans aucune dilation ny difficulté : secondement que ceux qui feroient totalement incognus, & tous autres qui n'auroient affaire que de quelques passages, peussent veoir chercher & extraire de toutes fortes de liures imprimez ce dont ils auroient besoin».

Les représentations même de la bibliothèque centrées sur les collections, une image longtemps ancrée dans l'imaginaire des professionnels pour ne laisser peu de place aux besoins réels de l'utilisateur. Isabel Fernandez (2009) fait remarquer que le bibliothécaire (à peu près jusqu'en 1970) ne s'intéressait guère au public de sa bibliothèque, tout occupé qu'il était à alimenter, à enrichir ses collections, et à constituer des catalogues. C'est la généralisation du libre accès qui a entraîné un intérêt aux usages du public. Cette réflexion s'est accentuée avec la globalisation de l'information qui est à la portée de tous, la généralisation des réseaux et le risque de voir fuir le public potentiel des BU. Au fait de ce constat, le bibliothécaire se voit être chargé d'une mission double de formateur et de médiateur c'est-à-dire de penser à une forme de didactique informationnelle en essayant de créer du lien entre l'apprenant et l'outil. Cette posture orientant la portée du métier d'abord par l'évolution des moyens techniques qui interagit sur la nature des publics, leurs pratiques et besoins et de ce fait conduit à la redéfinition des fonctions des professionnels.

²²⁹ Le mot bibliothécaire est employé dans notre travail au sens générique du terme

3.2 Evolution des techniques et redéfinition des fonctions

Le métier de bibliothécaire a toujours été en constante évolution marqué par sa professionnalisation progressive due aux lieux de formations, aux diplômes, aux cursus.

Avec le développement de l'information scientifique et technique les fonctions de bibliothécaire ont été associées à l'ingénierie de l'information. La création de réservoirs bibliographiques, de réseaux documentaires sollicitait des compétences pédagogiques qui ont pris la forme d'offres de formation aux utilisateurs afin de maîtriser les techniques d'accès à ces nouvelles ressources (Calenge, 2002). L'évolution se poursuit avec d'autres formes de mise à disposition de l'information en utilisant le Web évolutif comme lieu de mutualisation des données disséminées un peu partout sur la toile. Les bibliothèques saisissent cette occasion de se maintenir au plus près de l'utilisateur en cherchant à lui proposer un espace unique d'accès à l'information d'une part pour continuer à exister et d'autre part, pour permettre à l'utilisateur d'avoir toutes les informations recherchées au même endroit. Aujourd'hui les pratiques des bibliothécaires des médias socionumériques sont principalement d'ordre professionnel mais l'évolution de l'environnement du Web conduit à questionner autrement les usages des étudiants lors de leur navigation sur l'Internet. Leur culture numérique étant plus riche dans la sphère personnelle qu'étudiante. Aussi, les bibliothécaires peuvent être prescripteurs dans la démarche informationnelle auprès des usagers en facilitant l'appropriation de ces outils médiatiques parfois riches d'enseignement en matière d'évaluation de l'information à partir du moment où ils leur donnent les clés pour ne pas méconnaître les risques de l'utilisation du Web. Les professionnels peuvent-ils contribuer à former à un Internet plus responsable ?

Nous proposons dans notre recherche de terrain d'analyser les pratiques, les discours et les préconisations des professionnels dans cette convergence numérique documentaire. Il s'agit de confronter les concepts qui émergent du terrain et les premières analyses avec ceux issus de la revue de littérature et voir se préciser des données plus fines à interprétations des hypothèses et questionnements.

3. Les données de l'enquête : entretiens et questionnaire auprès des professionnels

Observer un champ professionnel et le décrire c'est quelque part entrer dans l'antre d'un milieu préservé par des identités, des protocoles, un passé. Dans cet ensemble résonne une construction professionnelle, socle sur lequel s'appuient les individus pour se reconnaître au sein d'un groupe, dans un métier. Pour approcher la population choisie, il a fallu prendre en compte toutes ces conditions pour créer un cadre propice à une bonne conduite des méthodes de recueil d'informations.

Dans notre démarche empirique, nous avons investigué à partir de deux types d'enquêtes complémentaires auprès de professionnels.

Le premier type présenté sous forme d'entretiens semi-directifs avec pour objectif un aperçu sur l'activité documentaire numérique et sa pertinence dans l'appropriation des savoirs et compétences informationnelles des jeunes.

Le second type s'appuie sur un questionnaire en ligne diffusé aux professionnels de bibliothèques universitaires françaises en charge de la formation documentaire des étudiants. Ce questionnaire a pour but de nous éclairer sur les pratiques des médias socionumériques des bibliothécaires dans le cadre professionnel ainsi que leur position face à l'insertion de ces outils dans un espace formel de formation des usagers à l'université.

3.1 Les entretiens enregistrés auprès des professionnels de l'information-documentation

Il existe plusieurs méthodes de recueil d'informations par entretiens et nous avons utilisé l'entretien semi-directif pour nous entretenir avec nos interlocutrices. L'entretien semi-directif offre certains avantages contrairement aux deux autres (libre, directif). Il présente deux caractéristiques:

- Il produit de la part de l'interviewé un discours qui n'est pas linéaire, ce qui signifie que l'intervieweur réoriente l'entretien à certains moments ;

- Les interventions de l'intervieweur ne sont pas toutes prévues à l'avance. Tout au plus, celui-ci prévoit-il quelques questions importantes, ou quelques points de repère.

Une certaine liberté est laissée à l'interviewé ce qui permet d'une part de créer un sentiment de confiance entre l'intervieweur et l'interviewé et d'autre part, de recueillir les informations qui reflètent mieux les représentations exprimées parfois par des silences, des répétitions, des onomatopées. Toutes ces expressions sont significatives soit pour reformuler l'énoncé, recentrer le discours, ou encore suggérer un éclaircissement de la pensée.

Le guidage de l'entretien doit mettre en avant les thèmes significatifs de l'objet étudié et ainsi susciter un développement en profondeur des questions soumises lors de l'interview.

Pour les entretiens, nous avons interrogé trois professionnels ayant des profils différents dans le champ de l'information-documentation. Les participants de notre échantillon n'ayant pas les mêmes fonctions, la forme des entretiens devait être adaptée à chaque posture professionnelle.

Notre premier entretien a été réalisé auprès d'une professeure-chercheuse en Sciences de l'Information et de la Communication et travaillant sur un axe de recherche autour des usages de l'information numérique. Nous avons réalisé cette rencontre au tout début de notre travail de recherche. Sa connaissance des usages numériques prescrits par les acteurs étudiés a permis de fixer notre questionnement et d'approfondir des concepts clés du champ des pratiques et usages numériques.

Notre deuxième entretien mené à mi-chemin de notre travail concerne une professeure-documentaliste exerçant dans une université parisienne et occupant le poste de responsable pédagogique de la formation. L'image du professeur-documentaliste dans les bibliothèques universitaires est assez proche de celle de l'enseignant de discipline même si sur le terrain, il en est autrement. L'enseignant-documentaliste dans le secondaire n'est pas du tout perçu comme tel par les enseignants, une réalité que l'institution a cherché à corriger par l'instauration du CAPES de documentation en 1989 pour légitimer la profession et son cadre d'intervention (le CDI). Mais notre intérêt pour ce type de professionnel est ailleurs. Nous cherchions un éclairage sur l'évolution des formations dispensées et l'inclusion des outils médiatiques numériques utilisés par les jeunes dans une grille de formation proposée par la BU. Nous avons rencontré une première difficulté dans le recueil d'information, le refus de notre interlocutrice d'être enregistrée. Ce qui nous a privé de l'essentiel du contenu de l'échange qui s'est révélé non exploitable en l'état malgré les quelques prises de notes. En

revanche, la nature même de l'échange a été très pertinente pour notre travail, car cette personne d'expérience nous a confié son point de vue très éloigné de la réalité du terrain actuel et cela reste malgré tout, des données contradictoires intéressantes pour nos analyses.

Si les deux premiers entretiens visent à faire ressortir la posture informationnelle des étudiants, le troisième entretien mené plus vers la fin de nos travaux auprès de la responsable de la formation continue des professionnels (bibliothécaire, enseignants-chercheurs, doctorants) de l'info-doc à l'URFIST de Paris représente un point d'ancrage dans l'analyse de la relation des professionnels avec les outils du Web 2.0, les offres de formation dans ce domaine et la réception de ces propositions par les professionnels singulièrement les bibliothécaires.

3.1.1 La temporalité et supports des entretiens

Les entretiens ont duré une heure environ et ceux retranscrits ont été enregistrés sur un dictaphone. Pour rester dans le temps prévu pour notre échantillon nous avons préparé au préalable une présentation de notre recherche pour fixer le cadre des interviews et ponctuer au fur à mesure le déroulement des échanges de quelques questions préparées à l'avance. Nous avons exclu de la retranscription tous les éléments que nous avons jugés non pertinents pour l'analyse des discours même si ils nous ont permis de pressentir certaines émotions ou retenues (silence, onomatopées).

3.1.2 Les limites des entretiens

Toute démarche d'entretien à ses limites fixées :

- par le temps que tout chercheur essaie de maîtriser
- le nombre d'entretiens
- par la représentativité de l'échantillon
- par la pertinence du discours des acteurs

Nous avons créé un échantillon qu'il serait prétentieux de dire représentatif, mais qui corrobore notre démarche en cherchant à lui adjoindre des éléments de précision sur les différentes orientations que nous voulons donner à notre travail.

La fonction documentaire n'est pas seulement dédiée à la formation, elle est aussi interrogée dans sa raison d'exister, de durer et de produire des formes de savoirs qui font sens pour la recherche scientifique et le développement de la discipline au sein de laquelle elle évolue. Dans ce cadre discursif, nous ambitionnons de comprendre la vision de chacun des acteurs sur la portée du numérique dans l'action documentaire, de l'intégration des médias sociaux dans l'environnement documentaire universitaire et de l'intérêt d'une hypothétique formation à ces outils autour de la question des savoirs informationnels, techniques et sociaux.

Notre prévision de prédéfinir un guide d'entretien unique avec les acteurs s'est avérée impossible car leur champ d'action professionnelle étant différent dans leurs objectifs et missions, nous avons donc décidé d'introduire chaque entretien par la présentation de notre travail de recherche et créer ainsi une dynamique entre chaque interviewé pour diriger notre échange conversationnel. Ce travail exploratoire a permis de comprendre le terrain de l'enquête et de révéler des données qui vont permettre de discuter la thèse de départ et de répondre aux hypothèses avancées pour construire notre partie théorique.

3.2 Le questionnaire

Le questionnaire est la deuxième méthode d'enquête retenue pour notre analyse. Nous l'avons voulu avec des questions fermées et ouvertes. Le questionnaire apporte des données quantifiées aux résultats mais pas toujours suffisantes pour aller au fond de l'analyse de l'objet étudié. En étudiant les usages et les pratiques numériques ainsi que les objets utilisés par les acteurs, notre analyse est double. D'une part, nous préconisons l'analyse quantitative par un enchevêtrement des variables que l'on veut mesurer ; d'autre part, nous cherchons à comprendre l'influence des médias sionumériques sur les individus dans leur positionnement professionnel et c'est à travers leurs discours que nous cherchons à relever les items pertinents susceptibles de corrélérer avec les variables chiffrées.

3.2.1 La temporalité du questionnaire

Le questionnaire répond aux problématiques liées aux pratiques et aux usages interrogés dans notre travail. L'enquête a duré du 15 février au 30 mai 2014. Nous avons reçu quelques réponses après cette date que nous avons incluses dans notre analyse. Un questionnaire a été envoyé à chaque bibliothèque rattachée aux 83 universités françaises sélectionnées. Ce questionnaire est adressé pour la plupart (ce n'est pas toujours clairement indiqué sur les sites des BU) aux responsables pédagogiques de formation. Nous ne disposions pas d'une adresse électronique unique des bibliothèques universitaires. Les adresses ont été extraites une à une d'une liste trouvée sur le site du ministère de l'Enseignement supérieur. Le contenu du questionnaire était centré sur la formation proposée dans les BU et leurs relations avec le numérique. Par ailleurs, l'objectif de ce questionnaire était de comprendre l'enjeu du numérique pour les bibliothécaires dans leur posture de formateur et/ ou médiateur et leurs représentations des médias socionumériques dans leurs champs identitaire et professionnel. Le questionnaire est constitué de deux parties distinctes. La première s'attache à restituer les contours de la formation documentaire au sein des établissements en essayant de montrer le mieux possible l'objectif de la politique de formation et sa relation aux outils des médias socionumériques. La deuxième partie de ce questionnaire était réservée aux seuls répondants qui n'étaient pas contre l'intégration des médias socionumériques dans une grille de formation. Pour mieux circonscrire notre objet de recherche et le placer au plus près de notre terrain d'analyse et de vérification, nous avons sollicité avant la diffusion du questionnaire l'appui d'un membre de l'Inspection générale des bibliothèques qui nous a conseillé de transmettre notre questionnaire au président de l'association des directeurs des bibliothèques universitaires. Nous n'avons eu aucun retour de la part de ce responsable. Nous avons donc lancé notre questionnaire et avons recueilli 49 réponses. L'échantillon peu paraître faible mais est proportionnel à la taille du terrain (BU). On ne peut dire que ces répondants ne sont pas représentatifs de l'ensemble des responsables pédagogiques.

Par ailleurs, il nous était impossible d'étendre notre échantillon à l'ensemble des bibliothécaires de ces établissements, car tous n'ont pas des activités de formation. Ce questionnaire a révélé plusieurs informations nécessaires à l'analyse :

- Les domaines disciplinaires les plus représentés
- Le cadre d'emploi des répondants
- La manière dont s'identifie le professionnel en situation de formation

- Le cadre de prescription des formations proposées
- Les médias socionumériques les plus utilisés dans le cadre professionnel
- Les médias socionumériques inscrits dans une formation aux usagers
- La formation des professionnels
- Les politiques de formation et la place de l'institution dans ce projet

L'outil gratuit « Google documents » nous a servi pour construire le questionnaire en ligne, le diffuser par email et récolter les réponses générées automatiquement.

Les résultats de l'enquête visent à analyser les variables suivantes :

- Pratiques et usages des professionnels/ médias socionumériques
- Formation des usagers/médias socionumériques
- Formation des professionnels/médias socionumériques
- Convergence numérique/évolution du métier des bibliothécaires
- Convergence numérique/formation des usagers
- Université-Bibliothèque/politiques numériques de formation

3.2.2 Les limites du questionnaire

La rédaction d'un questionnaire suppose de bien définir son sujet pour construire les questions de l'enquête. Le nombre de questions peut aussi freiner l'échantillon visé, il est important de préciser le temps que prendra de remplir une grille de réponses. Le choix du questionnaire en ligne s'est imposé à nous car notre terrain est un ensemble de lieux distincts disséminés sur un territoire différent du nôtre. La diffusion en ligne présente deux atouts :

- Atteindre rapidement le public visé
- Le traitement automatique des données

Le questionnaire n'est pas totalement neutre car il peut cacher plusieurs facteurs non visibles pour le questionneur. Grawitz (2001, p. 671) nous en propose plusieurs classés en deux groupes :

1) Les critères de choix

- La sincérité des réponses : le questionnaire écrit ne donne aucune garantie sur le fait que c'est bien la personne visée qui l'a rempli

- Le niveau d'information : l'enquêteur ne peut pas intervenir sur le déroulement de l'enquête comme c'est le cas dans l'interview là où l'interview peut aller plus loin

2) Le problème des non-réponses : celui qui reçoit le questionnaire est-il en mesure de répondre à l'enquête ?

- Le taux de réponses au questionnaire : il faut inciter l'enquêté à répondre, l'intéresser à l'enquête, le rassurer sur l'anonymat quand c'est souhaité
- L'interprétation des non-réponses : dans quelle mesure les non-réponses faussent la représentativité de l'échantillon ?

Ces différents critères apportent un éclairage sur l'approche même de la méthode et la manière dont il faut aborder le recueil d'informations et l'analyse des résultats. Dans notre cas, les questions fermées apportent des résultats statistiques donc précis et quantifiables. Tandis que les questions ouvertes laissent plus de liberté aux répondants, et l'expriment par leurs intentions, leurs sentiments, leurs désaccords, leurs incompréhensions même, ainsi que par des propositions fortes qui sont indétectables dans les questions fermées. Une analyse conjointe de ces deux niveaux d'informations permet de confronter les différentes données et de discuter les différentes variables. De manière générale, même si la méthode par questionnaire permet de toucher un échantillon plus large, des manques peuvent subsister notamment avec le formulaire en ligne. Il est impossible de détecter l'influence que l'objet questionné peut avoir sur les répondants et leurs réponses. La formulation des questions peut être interprétée autrement et créer un hors sujet. Par ailleurs, le questionnaire remis en direct favorise un échange entre celui qui remplit le formulaire et le rédacteur. Cette proximité peut aider à faire préciser un doute ou un manque de clarté comme dans le cas d'un entretien. Le questionnaire en ligne amplifie ces absences de précision qui peuvent jouer sur le résultat de l'enquête.

Conclusion

L'approche de Madeleine Grawitz (*Ibid.*, p. 477) illustre notre objet quand elle propose qu'à travers la recherche, la serendipity *réoriente* en faisant référence «aux techniques modernes qui orientent la recherche vers les domaines où se posent les problèmes nouveaux». La

combinaison de plusieurs méthodes a permis de clarifier les concepts de notre objet de recherche et de donner une direction plus claire à nos interrogations. Nous convenons que répondre aux problèmes de pratiques et d'usages des médias sociaux numériques dans le champ de la formation présentent certains inconvénients liés aux représentations de ces outils dans le champ éducatif. L'image véhiculée n'est pas favorable aux conditions de savoirs au sens institutionnel et il nous semble intéressant de trouver une sorte de compromis entre les formations actuelles et un cadre qui sert de prolongement vers l'inscription de ces outils médiatiques dans un programme de politique de formation. L'approche par techniques de rapports individuels (*Ibid.*, p 643), caractérise l'expression du recueil d'information que nous voulons comme une évaluation de la position des acteurs dans leur posture actuelle. Il s'agit de restituer leur niveau d'anticipation sur l'état des lieux des médias sociaux numériques dans l'environnement universitaire et les inciter à soumettre des propositions pour une vision critique de ces outils et reconsidérer sans exclusion leur place dans l'espace info-documentaire.

B- ÉMERGENCE ET ÉVOLUTION DU NUMÉRIQUE : FORMATION DES ACTEURS

Nous plaçons cette évolution dans le cadre de la convergence qui constitue une nouvelle étape dans la culture numérique et médiatique des acteurs. Jenkins (2013) propose un concept plus global qui peut prendre en compte tout cet environnement des médias numériques ainsi que l'action des individus. Il s'agit de la « culture de la convergence » à laquelle il adjoint deux piliers.

Le premier pilier qu'il nomme *la culture participative* fait appel à une certaine collaboration entre les individus comme les communautés d'intérêt, de pratiques ou participatives.

Le deuxième pilier fondé sur *l'intelligence collective* développée par Pierre Lévy (1997) comme espace distributif ou encore « mécanisme collaboratif » (Jenkins, 2013, p. 7).

Ce dernier principe suppose la régulation des interventions dans l'organisation collective. Cette culture de la convergence présente quelques ambiguïtés dans son ancrage social et culturel que nous expliquerons dans ce chapitre.

1. LES ÉTUDIANTS ET LA CONVERGENCE

Les étudiants sont au cœur de la convergence entre culture technique avec les objets nomades (téléphone, tablette, ordinateurs etc.), culture sociale et culturelle avec l'usage des médias numériques (Facebook, Wikipédia, Twitter, etc.) et culture informationnelle axée sur des savoirs disciplinaires et académiques pour mieux comprendre l'usage de l'information. La question des usages est fondamentale pour comprendre les pratiques communicationnelles et informationnelles des individus. En effet, la convergence des supports rend de plus en plus difficile l'observation des usages (Bourdeloie, 2012, p. 23) car les pratiques sont différentes selon les dispositions sociales et culturelles de chacun.

1.1 Identification et fragilité des usages dans l'espace social numérique

1.1.1 Identification des usages

Trois types d'usagers apparaissent dans la pratique des réseaux numériques. Ceux qui sont curieux de voir ce qui se passe sur les réseaux et ayant un profil d'utilisateur plutôt méfiants. Ceux qui s'affichent pour exister, et voient dans ces réseaux un espace social d'intégration. Enfin, un dernier groupe affichant un regard plus critique sur l'utilisation de ces outils et que l'on peut considérer comme disposant de capitaux les plus avantageux socialement. Ces profils très différents sont le reflet du rapport que les uns et les autres ont dans leur vie sociale avec ces nouveaux objets (médias socionumériques). Ces dispositions mettent en évidence les disparités qui existent dans le capital social des usagers. Ces divers constats faits par Bourdeloie (2012) montrent que l'idée d'une convergence numérique peut s'accompagner d'inégalités « *car les manières dont les individus composent différemment avec cette injonction traduit les modes d'appropriation différenciés qui dépendent souvent des portefeuilles culturels et sociaux individuels* » (Ibid., p.30). Ce sont ces inégalités qui suscitent l'intérêt de se pencher sur la question de la formation à l'environnement des médias numériques. L'appropriation est facilitée par la fréquence d'utilisation de l'outil. Mais notre interrogation ne s'arrête pas à au fait de s'approprier tel ou tel outil mais d'observer les postures dans une praticabilité inégale des outils dans la démarche info-communicationnelle et documentaire.

1.1.2 Fragilité et inégalité des usages

Andréa Semprini (2003) dans son livre sur la société de flux indique l'impasse qui pourrait être faite sur le rôle de « l'espace » entre « la dynamique des réseaux électroniques et le développement des technologies de l'hypervitesse », alors que cet espace-temps est l'entre-deux vu comme un objet signifiant dans cette société de flux. La question des temporalités est fortement présente avec les TIC car « *basées sur l'urgence et l'immédiateté dans un contexte de mobilité et d'individualisation permanente de la consommation des services numériques* » (Carayol, 2013, p. [69]). Nous situons donc cette fragilité et inégalité des usages dans cet espace-temps car c'est précisément à ce niveau que se joue la question de l'identité et des représentations numériques des usagers. Par fragilité nous entendons la posture des usagers dans leur relation aux objets culturels numériques. Sans ignorer leurs habiletés pratiques, il faut reconnaître qu'une grande majorité est dépourvue de culture de l'information et de regard critique (Bourdaloie, *op.cit.*, 2012). La construction identitaire des jeunes internautes peut influencer sur leurs usages et sur leur moi numérique. Ce qui conduit à une certaine influence sur les représentations des outils numériques et du coup sur leurs propres usages. La finalité amène à cette instabilité qui frappe les moins dotés culturellement soit parce qu'ils n'ont pas d'ordinateur chez eux et passe moins de temps connectés avec une pratique limitée et des usages moins diversifiés.

Ces comportements ne sont pas très éloignés de l'avis d'Anne Cordier (2011). Elle utilise le concept de *capital de familiarité* développé par Passeron (1982) qu'elle adjoint au numérique pour expliquer certains comportements observés en situation de recherche sur le Web, dont l'absence de familiarité avec l'outil technique dans ce cas. Soit parce qu'ils sont équipés et toujours connectés avec un usage plus chronophage des médias sans aucune gestion du temps et aucune délimitation des besoins.

Ghislaine Chartron exprime en ces termes les représentations que les usagers se font du Web : « Ils pensent savoir que l'on peut avoir tel type de sources, ils doivent savoir quelles sont les limites de Google Scholar, comprendre tout ce qui se fait, ce n'est pas une boîte magique quoi ! »²³⁰.

²³⁰ Extrait de l'entretien réalisé avec Ghislaine CHARTRON le 23 juin 2011

Cette instabilité s'accompagne de facteurs plus préoccupants se situant au niveau de l'imaginaire d'Internet perçu comme l'espace d'abolition des distances, l'instantanéité des échanges, l'élargissement de l'espace public, de l'expression démocratique (Galinon-Ménélec, 2013, p. 80), d'un Web fluide et sans contrainte. Des problématiques liées aux traces enregistrées lors des navigations ne sont plus de l'ordre du fantasme mais réelles car elles prennent une dimension économique et politique dont l'utilisateur n'a pas pleinement conscience. Cette dynamique des réseaux électroniques basée sur le flux d'information en ligne et le développement des technologies de l'hypertexte que l'on peut associer aux médias qui se créent, disparaissent aussi vite et se recréent sont les deux extrémités de l'espace-temps au cours duquel l'utilisateur laisse des noosphères²³¹ lors de ses recherches et qui sont utilisées à son insu. Nous rejoignons la réflexion de Ghislaine Chartron²³² sur la projection d'une déconstruction du nivellement des usages provoqué par certains sites du Web comme le moteur de recherche Google; la reconstruction des repères intellectuels et critiques résonne fortement dans la formation des usages.

1.2 Formation des usagers versus formation aux usages

La formation des usagers proposée par Alain Coulon visait une certaine prise de conscience de la nécessité de se former pour s'informer. Plusieurs facteurs comme les échecs et les abandons ont révélé une inadéquation entre les exigences universitaires et les contenus intellectuels des étudiants. Ce défi d'un enseignement de la méthodologie documentaire avait déjà une dimension informationnelle centrée sur une forme de conscientisation de l'information. La question plus fortement exprimée aujourd'hui des usages était déjà prévisible dans les pratiques observées. Dans les trois principes de base (Bretelle-Desmazières, Coulon, Poitevin, 1999) sollicités pour la mise en place des formations à l'exploitation de l'information, celui qui fait référence à l'acquisition d'une approche globale des problèmes d'information précise cette notion d'usage en ces termes :

²³¹ « Noosphère » pour Galinon-Ménélec désigne un processus dynamique d'interactions des mémoires (et donc des traces numériques).

²³²Réflexion suite à entretien p. 321

« *l'objectif des enseignements à promouvoir est de sensibiliser les étudiants aux enjeux de l'information, à son rôle dans l'acquisition des connaissances, aux technologies modernes de l'information, à la recherche documentaire, à la navigation sur les réseaux, à la veille technologique et l'analyse stratégique, aux problèmes juridiques liés à la production et à la diffusion de l'information, etc.*».

Malgré le temps écoulé entre ces expériences, nous relevons que Tabary-Bolka (2009); Kerneis, Coutant, et al., (2012) ont le même esprit d'analyse que celui relevé dans les propos de Bretelle-Desmazières [et.al.] (*op. cit.*, 1999) en soulignant que mettre en situation les jeunes dans une démarche d'apprentissage numérique leur permet de mieux appréhender les risques encourus. Ils n'excluent donc pas la question d'une formation à l'éducation aux médias.

Éduquer aux numériques dépasse le seul aspect de la découverte et de l'apprentissage des outils tels les bases de données, les opac, les catalogues bibliographiques etc.

En effet, *l'usage* dans l'univers du Web social convoque d'autres réalités fondées sur le comportement lié à la réception de l'information dans l'acte de communication et sur les différentes formes d'appropriation des espaces médiatiques.

1.2.1 De la formation des usagers

Du projet d'Alain Coulon (1997) centré sur l'utilisateur en l'impliquant plus grandement dans sa construction intellectuelle et à son affiliation dans son cadre universitaire, nous pensons qu'il ne faut pas ignorer cet aspect de la formation qui au demeurant n'est pas totalement caduque aujourd'hui.

En effet, l'utilisateur reste le cœur de toute stratégie de conception d'outil de formation ou d'information car l'exclusion de ce protocole peut s'avérer un échec pour la performance même de l'outil. D'aucuns reconnaissent aujourd'hui la requalification des formations au titre de la compétence informationnelle et technique depuis le développement des technologies numériques et de leur forte utilisation par le jeune public. Il convient de reconsidérer la nomenclature des curriculums et de prévoir une adaptation plus en phase avec les usages et les pratiques observés chez les utilisateurs.

1.2.2 De la formation aux usages des jeunes digitalisés

Selon une étude du CREDOC²³³ de février 2013 les jeunes passent plus de temps sur Internet que devant la télévision.

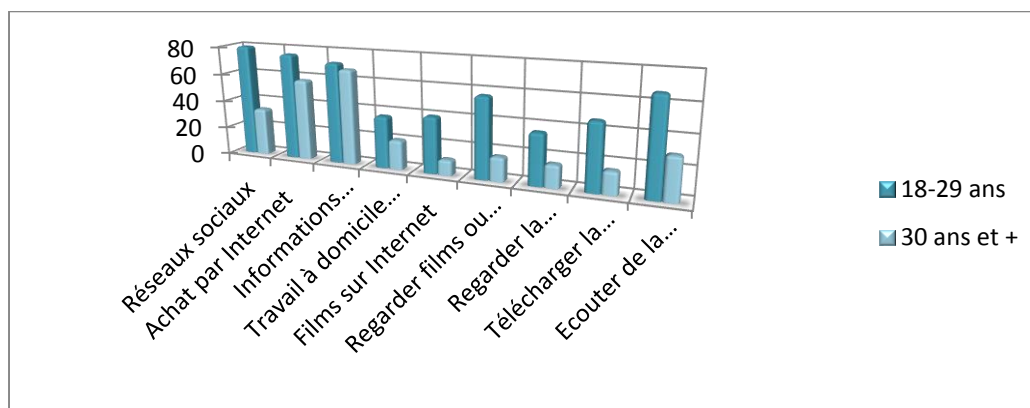


Figure 10 Médias sociaux utilisés par les jeunes

Au regard de ce graphique²³⁴, les usages du Web sont très diversifiés et très inégaux suivant les pratiques. Pour le public qui nous concerne c'est-à-dire la tranche des 18-29 ans, on observe un usage très net des réseaux sociaux par rapport aux autres activités pratiquées sur le Web. Ce type de médias ponctue le quotidien de ces jeunes et prend une place importante dans leur espace-temps.

Peraya et Bonfils (2012) ont observé chez les jeunes

*« l'appropriation d'environnements personnels à des fins académiques. Ils ont démontré à cet égard que certaines pratiques énonciatives caractéristiques des technologies du Web participatif expérimenté par les étudiants dans leur vie personnelle étaient transférées par ceux-ci dans le cadre de tâches et des travaux académiques »*²³⁵.

La frontière est donc mince entre les pratiques formelles et celles plus informelles.

Une étude américaine (Serres, 2012) menée en 2010 sur l'utilisation de Wikipédia par les étudiants fait ressortir des résultats sur les motivations qui animent ces jeunes dans l'utilisation de cette encyclopédie ainsi que leurs profils. Le premier résultat présente une forte progression dans l'utilisation de Wikipédia, ce qui n'est pas très étonnant (75 % des

²³³Voir à l'adresse http://www.credoc.fr/pdf/Sou/Les_Jeunes_Conference_de_Presse_12fevrier2013.pdf [Consulté le 14 juillet 2014]

²³⁴ Données issues du CREDOC sur les usages variés et fréquents des nouvelles technologies

²³⁵Voir à l'adresse <http://dms.revues.org/126> [Consulté le 15 juillet 2014].

étudiants déclarent utiliser ce site pour leur travail). Concernant les motivations, Wikipédia a un rôle de pré-recherche, une première étape dans la recherche d'information. S'agissant des profils, les étudiants en architecture, en sciences de l'ingénieur et en sciences sont les plus nombreux. Cette étude révèle également que Wikipédia n'est pas le seul recours, d'autres espaces d'informations (Google, Yahoo, catalogues, bases de données) sont consultés pour compléter les recherches.

En France, une enquête menée par Gilles Sahut (2014, p. 72-81) sur les représentations de Wikipédia comme objet documentaire révèle que cette encyclopédie collaborative est consultée selon les jeunes (collégiens, lycéens) pour sa facilité d'accessibilité, plus compréhensible pour eux et que sa consultation nécessite peu d'efforts. Ces représentations largement partagées par les jeunes (11-25 ans) sont peu rassurantes pour les professionnels (documentaliste et enseignants). Toutefois, cette étude montre un usage contrasté de l'outil c'est-à-dire que d'un côté il renvoie l'image d'un adjuvant indispensable à la recherche d'information, de l'autre, selon le niveau d'études, le degré d'appréciation varie en fonction des réalisations académiques.

Les médias socionumériques ne jouent plus seulement un rôle de communication chez cette population mais participent de la circulation des informations et se présentent aussi comme une sorte de porte d'entrée dans l'élagage d'une recherche documentaire. Cependant, cette nouvelle approche de ces outils médiatiques supposant orienter une recherche info-documentaire est certainement réalisée dans la même configuration qu'une démarche sociale. Or, rechercher de l'information universitaire et échanger avec un pair ne relèvent pas du même format, ne résultent pas du même besoin et de la même attente. L'organisation d'une stratégie autour d'une prise en compte des caractéristiques de ces outils médiatiques se révèle dès lors nécessaire pour appréhender l'état de leurs contenus d'informations. Il faut donc trouver une passerelle entre les usages prescrits et les usages personnels sans aucune forme d'interdit. La réflexion menée par les professionnels sur cette dichotomie entre le formel et l'informel dans la pratique communicationnelle et info-documentaire se construit progressivement. Mais cet entre-deux dans lequel ils pourraient se positionner n'est pas sans conséquences sur leurs activités car débouche sur d'autres compétences induites par le numérique. La formation se présente non plus comme un élément de plus dans l'activité mais comme un axe de réflexion dans l'environnement documentaire avec des questions liées à l'Autre comme point central de cette convergence.

2. LES PROFESSIONNELS ET LA CONVERGENCE

Le numérique transforme les activités des professionnels de l'information et de la documentation en ce sens où ils s'identifiaient à la notion de collection dans un sanctuaire qu'est la bibliothèque lieu de prescription de leurs identités. Cette identification se déplace progressivement vers l'espace public, plus ouvert sur l'extérieur avec la contrainte d'exister hors les murs. Cette convergence numérique provoque une remise en question non pas véritablement du métier de bibliothécaire mais d'une partie des missions et pratiques. Le métier est de servir et former, le numérique n'atteint en rien ces attributs. C'est la manière de les prescrire qui va certainement faire l'objet de réflexions et d'adaptation. Du coup, ce déplacement vers les publics digitalisés sur le plan info-documentaire pousse à une évaluation des pratiques actuelles de formation documentaire ainsi que de la formation professionnelle des bibliothécaires.

Parler de la formation professionnelle c'est toucher de près l'identité. La question de l'identité professionnelle peut tendre vers les identités multiples « *l'identité est multiple en ce sens où l'être humain est prédisposé à prendre des identités surtout avec les technologies. Sans le nous, le soi pluriel ne peut exister* » (Dervin et Abbas, 2009).

Pour les professionnels le *nous* c'est le code déontologique, les associations professionnelles, les centres de formation, les statuts qui déterminent les fonctions dans le système français etc. Tout cet artefact professionnel renferme le capital socioculturel c'est-à-dire les normes, les valeurs et les codes autour desquels le métier prend forme. Les bibliothécaires sont très attachés à toutes ces formes de représentations qui peuvent être contradictoires sur le terrain parce que les évolutions ont beaucoup fait bouger les lignes dans le métier. Malgré tout, ils arrivent à faire cohabiter contradictions et évolutions pour faire émerger d'autres valeurs et d'autres réalités de leur environnement professionnel.

2.1 Convergence des pratiques professionnelles

Les pratiques professionnelles des bibliothécaires convergent progressivement vers les médias utilisés par les usagers. L'adaptation de ces outils prend forme par leur expérimentation dans des actions innovantes pour la valorisation des services aux publics

(Galaup, 2012 ; Guégen, 2012). En outre, nous observons que le réinvestissement dans la formation aux usagers est beaucoup plus lent car l'appréhension est forte sur la valeur informationnelle et documentaire de ces outils exprimée par un répondant « *il est loin le temps où on apprenait aux étudiants de droit à faire des recherches dans les revues juridiques imprimées. Peu d'entre eux savent désormais faire des recherches sur ces revues. Or tout n'a pas été numérisé* »²³⁶. On peut relever de cette assertion une certaine nostalgie de l'imprimé ancré dans les manières de construire une recherche et du rapport d'accès au savoir par la manipulation de l'objet document. La relation avec le numérique enlève cette image symbolique que véhicule l'imprimé, manipulable et concret. La force de l'information imprimée laisse peu de place pour l'instant dans l'imaginaire des bibliothécaires à certains aspects du numérique. Cependant, ils sont bien conscients que s'intéresser aux mutations du métier et précisément à la prégnance des outils nomades c'est ne pas se laisser distancer par les usagers.

En nous appuyant sur les modèles de matrices que Miles et Huberman (cop. 2003, 2013) ont réalisées pour illustrer l'analyse de données, nous présentons l'ensemble des médias socionumériques utilisés par les bibliothécaires ayant participé au questionnaire et leur intégration dans le cadre de la formation aux usagers.

Usage professionnel	Réinvestissement formation usager	Observations
Netvibes	oui	Publication/agrégation de flux
Blogs	oui	Publication
Facebook	oui	Partage de contacts/réseaux personnel
Wikis	oui	Publication
Twitter	oui	Micro publication
Flick	oui	Partage de ressources
Slideshare	oui	Partage de ressources multimédia (présentation)

²³⁶ Propos recueillis dans l'enquête par questionnaire, p. 399

Diigo	oui	Partage de signets
Youtube	non	Partage de ressources multimédia
LinkedIn	non	Mise en relation (réseau professionnel)
Dailymotion	non	Partage de ressources vidéo
Google +	oui	Partage de contact/réseau personnel
Viadeo	oui	Mise en relation (réseau professionnel)
Autre Pearltree Scoop it	oui	Partage de signet Publication (agrégation de flux)

Tableau 2 Médias sociaux utilisés par les bibliothécaires et réinvestissement dans une formation usager

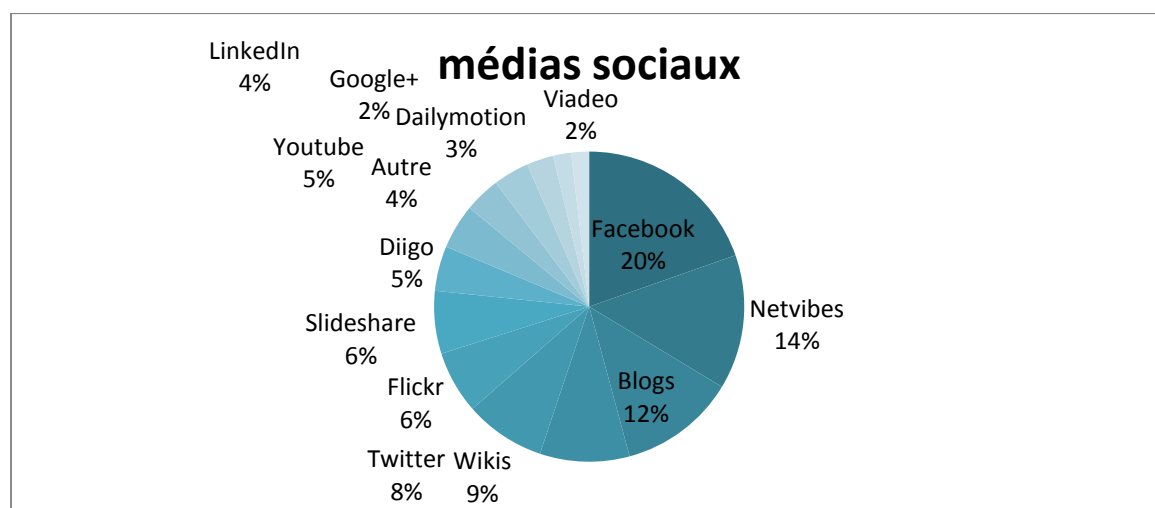


Figure 11 Diagramme des médias sociaux utilisés par les bibliothécaires

Les bibliothécaires ont une idée bien précise des médias sociaux à réinvestir dans une formation. La typologie des outils proposés est diverse mais l'accent est mis sur ceux axés sur la publication et le partage des ressources. Le choix des professionnels rejoint l'étude menée par un collectif d'auteurs (Kerneis, et al., *op. cit.*, 2012) sur la convergence numérique des

jeunes. Twitter est proposé comme un espace d'expérimentation pour l'apprentissage car comme tous les autres outils médiatiques, il a une forme de socialisation propre à la culture de cette génération. Cet environnement de socialisation place les utilisateurs dans un contexte où ils risquent de ne pas se rendre disponibles pour les contenus pédagogiques. Ces auteurs avancent que ces contextes de socialisation en ligne peuvent en revanche nécessiter une éducation à leur utilisation (Stenger et Coutant, 2011). Les bibliothécaires ont bien identifié les médias qui ont une approche informationnelle et qui peuvent trouver un ancrage pertinent dans un cadre formel de formation car leur souci c'est de ne pas perdre de vue leur véritable mission de formation à l'information. Ils sont 93 % à reconnaître l'impact du numérique sur le documentaire car ils ont le sentiment globalement que *les étudiants accordent une confiance importante aux informations trouvées sur Internet* et sont plutôt *pour une attention particulière à l'évolution des pratiques pour bien comprendre leurs besoins documentaires*.²³⁷ Le métier de bibliothécaire doit faire face à d'autres pratiques générées par le numérique. D'autres profils professionnels émergent de ces objets nomades que sont les médias sociaux dont les professionnels de l'information et de la documentation en France ne peuvent plus ignorer. Aline Bouchard²³⁸ reconnaît que dans les formations le nombre de participants aux formations est moindre depuis 2 ans mais que la demande reste tout de même axée sur Twitter car malgré une certaine réticence, les bibliothécaires sont assez partagés sur l'utilisation du Web 2.0 dans leur environnement professionnel. Leur expression dans le questionnaire qui leur était adressé montre qu'ils sont 78 %²³⁹ à pratiquer ces médias et seulement 60 %²⁴⁰ évoquent une possibilité de les prescrire dans une formation. On peut constater qu'il y a une curiosité à mieux les connaître pour une meilleure utilisation afin de continuer à exister auprès de leurs usagers.

²³⁷ Extrait 1^{ère} partie du questionnaire p. 391

²³⁸ Formatrice à l'URFIST. Entretien réalisé le 28 janvier 2012 à Paris. Retranscription en annexe p. 344

²³⁹ Annexe p. 396

²⁴⁰ Annexe p. 399

2.2 Convergence des formations professionnelles

Devenir bibliothécaire d'État en France, c'est se soumettre à un concours de la fonction publique. Une formation post-recrutement dispensée par l'École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (Enssib) est inscrite dans le parcours des lauréats des concours de catégorie A sur la base de savoirs généraux ponctués d'une immersion sur le terrain. Mais cette formation ne suffit pas pour comprendre le métier, ni même l'exercer de manière aisée. C'est par le biais de la formation continue ou encore de la formation tout au long de la vie que l'essence du métier s'imprègne chez le professionnel. La construction identitaire passe aussi par ces deux types de formation. Un autre cadre apporte une certaine reconnaissance aux qualités professionnelles des bibliothécaires c'est le référentiel de compétences.

Le métier de bibliothécaire s'appuie sur un référentiel de compétences et d'aptitudes des professionnels de l'information et de la documentation. L'Euroréférentiel I & D, guide pour une reconnaissance européenne des compétences couvre toutes les compétences, aptitudes, qualifications requises des professionnels de l'information-documentation, quel que soit le secteur d'activité où ils exercent (Meyriat, 2005). Le dernier Euroréférentiel mis à jour en 2012 regroupe cinq groupes de compétences (Information, technologies, communication, management, autres savoirs)²⁴¹. L'objectif du référentiel est de permettre la certification de compétences pour une reconnaissance dans le métier. Les professionnels ont donc toute une panoplie d'offres de formation à leur disposition pour évoluer dans leur métier. Mais que proposent tous ces centres en matière de formation aux technologies du numérique ? Reconnaissons que la formation initiale survole les contours du métier alors que la formation continue envisage des spécialisations dans différentes activités en bibliothèques. C'est ainsi que dans le domaine de l'information scientifique et technique, les centres Urfist²⁴² implantés dans plusieurs régions de France et partenaires de l'Enseignement supérieur assurent la continuité professionnelle en matière de développement de l'usage de l'information scientifique et technique. C'est la fonction même de l'Urfist auprès des acteurs de l'information-documentation (bibliothécaires, enseignants-chercheurs, doctorants) en

²⁴¹ Voir à l'adresse <http://www.adbs.fr/1-euroreferentiel-en-cinq-groupes-de-competences-27624.htm?RH=1370248694194> [Consulté le 28 juillet 2014]

²⁴² Unité de Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique – au nombre de 7 en France

proposant des stages, des journées d'études en accord avec les besoins du métier et ses évolutions.

Avec le numérique, il s'agit d'acquérir une culture de l'Internet participatif et de maîtriser le contexte, d'en comprendre les enjeux, les outils et l'usage qui en est fait aujourd'hui (Galaup, 2012, p. 216).

Médias sociaux	Professionnel			usager		
	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible
Wikipédia		10 %		23 %		
Twitter				16 %		
Youtube			5 %			8 %
Flickr			7 %		10 %	
Blogs		13 %		20 %		
Google +			2 %			6 %

Tableau 3 Matrice des effets des MSN par rapport à une politique de formation

Cette matrice met en relief les pourcentages de certains médias utilisés par les professionnels et le degré de probabilité de ceux qu'ils sont prêts à inscrire dans une formation aux usagers. Nous pouvons remarquer que l'intérêt d'une formation aux usagers est plus marqué que dans l'investissement professionnel. D'après ces données chiffrées, nous relevons que pour les bibliothécaires les pratiques et usages des utilisateurs ne sont pas tout à fait exempts d'effets sur leurs comportements en situation de recherches info-documentaires car ils proposent de les former aux médias sociaux ayant un certain intérêt pour ces jeunes.

Conclusion

La convergence de la formation des professionnels est donc liée aux mutations du système informationnel dues à l'information exponentielle, aux modalités qu'implique le numérique du point de vue des usages et aux pratiques des utilisateurs. Il devient essentiel de revoir les méthodes d'enseignement traditionnel à condition d'ajuster les offres de formation des bibliothèques. Malgré l'attachement encore très perceptible des bibliothécaires aux imaginaires des collections et de leur gestion, les résultats de l'enquête mettent en évidence qu'ils commencent à regarder leur métier certes avec un œil circonspect sur les nouveaux outils médiatiques sans toutefois les proscrire de leur environnement professionnel. Des

tentatives aujourd'hui d'intégrer les médias sociaux dans les formations liées ou pas au cursus des étudiants sont bien réelles. 43 %²⁴³ des professionnels affirment avoir déjà fait le premier pas ce qui représente un pourcentage intéressant par rapport aux représentations distanciées qu'ils ont de ces outils. Il reste sans aucun doute l'appréhension d'une meilleure visibilité en matière d'apport de connaissances dans le contenu de ces médias car 57 % n'ont pas fait encore la démarche. Cependant, l'intérêt dont y portent les jeunes et singulièrement les étudiants représente une bonne raison pour tester l'efficacité de ces médias au travers de l'évaluation et d'une phase d'expérimentation en situation d'apprentissage.

3. Enseignement supérieur et politiques numériques de formation

Le paysage universitaire pédagogique a connu certains changements avec le numérique. Depuis les environnements numériques de travail (ENT) et les unités numériques technologiques (UNT), l'apprentissage en ligne est entré dans les universités en bousculant les modes d'accès aux savoirs. Mais les méthodes classiques résistent encore à cette évolution. Cependant comme le font remarquer Paivandi et Espinosa (2013) les TIC *se sont invitées dans les situations pédagogiques à l'université et sont susceptibles d'exercer un impact sur la relation éducative*. Tout comme pour les étudiants et les bibliothécaires nous postulons que l'enseignement supérieur est dans une phase de convergence commencée depuis la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur concrétisé par la déclaration de Bologne jusqu'aux évolutions sociales en particulier celles sur les pratiques sociales en matière de rapport au savoir et à sa diffusion (Poteaux, 2013). Cette convergence se déplace des formations institutionnelles vers les pratiques plus sociales autour des usages des médias socionumériques ce qui constitue selon Poteaux un champ d'investigation afin de comprendre les transferts éventuels d'une sphère à l'autre. Nous n'allons pas développer la pédagogie enseignante néanmoins notre travail porte un regard sur les relations université/bibliothèque/enseignants ce qui nous permet d'avancer que les manières d'enseigner doivent être interrogées dans les pratiques enseignantes et conduire à d'autres champs de recherches encore inexploités sur la pédagogie numérique. Nonobstant cette

²⁴³ Tableau en annexe page 396

observation, les dispositifs socio-techniques d'information et de communication font désormais partie du paysage universitaire et leur présence pousse à penser un cadre pédagogique pour accompagner au sein de l'université les différents acteurs concernés par la pédagogie numérique (enseignants, bibliothécaires, étudiants).

3.1 Quelle place pour la formation aux Distic²⁴⁴ à l'université ?

Les dispositifs socio-techniques d'information et de communication désigne à la fois « un lieu privilégié d'interaction entre communication et transmission [...] et un lieu de médiation, composé de multiples facteurs sémiotiques, esthétiques et techniques en interaction qui relie sensoriellement et de manière médiate les acteurs sociaux. Il est caractérisé par une articulation spécifique et nouvelle entre un moyen permettant la transmission et la communication » (Peraya et Bonfils, 2012).

Dans notre recherche nous inscrivons les médias socionumériques dans le cadre de ces dispositifs. La formation aux Distic suscite chez les chercheurs en SIC de nombreuses questions liées aux temporalités et aux usages. Les temporalités font référence à deux espaces. L'un à la viabilité de ces médias et l'autre à leur fragilité due à cette durée d'existence. Ces temporalités ont donc un effet sur la formation des usages. Ces observations provoquent des réflexions appuyées sur la sociologie des usages (Vidal, 2012 ; Denouël, Granjon, 2011) car pour l'instant malgré toutes les préconisations faites pour former aux médias sociaux, la formation des usages chez les utilisateurs n'est pas bien identifiée. En effet comme le fait remarquer Domenget (2013, p. 47-71) l'analyse des usages en cours de stabilisation est un projet complexe du fait des évolutions régulières des Distic. Ce qui fragilise la formation des usages est exprimé par Akrich (1994) cité par Domenget (*Ibid.*, p. 51) comme suit :

« les Tic charrient un imaginaire qui contribue à occulter d'autres approches proprement sociotechniques, abordant tout à la fois la société, l'individu et les objets dans un processus de co-construction permanente ».

La sociologie des usages est bien un vrai sujet de société qui implique que tous les acteurs qui participent de la formation des utilisateurs c'est-à-dire du concepteur au formateur se penchent sur ce que suggère Vedel (1994, p. 13-43) « *les interrelations complexes entre outil et*

²⁴⁴ Dispositif socio-techniques d'information et de communication

contexte, offre et utilisation, technique et social ». La place des Distic à l'université est encore prématurée en ce sens où tant que les usages ne sont pas stabilisés et la sociologie des usages toujours en construction sa prescription dans un cadre très formel est à prévoir sur le long terme. Son ancrage dans les SIC permet d'interroger et d'analyser la complexité des phénomènes dans l'appropriation de ces dispositifs. L'étude menée par Domenget (*op. cit.*), permet de souligner que dans le cadre de dispositifs instables, labiles, inachevés par conception, la formation des usages a du mal à atteindre cet état de stabilité, d'habitudes pour donner lieu à des usages sociaux. L'entre-deux qui émerge entre usages sociaux et usages limités est la fragilité des usages qui illustre la dimension temporelle de ces usages. Les bibliothèques ont commencé un travail d'intégration de certains médias des Distic dans leur programme de formation avec des réflexions sur l'évolution de leur environnement professionnel. Cet aspect va être précisé pour mieux comprendre comment ils appréhendent ces évolutions de leur métier.

3.2 L'avenir des bibliothèques dans cette convergence

Les bibliothèques sont tournées désormais vers le public car physique ou virtuelle, sa raison d'exister dépend de sa fréquentation. Son avenir tient également à sa tutelle car elles sont liées depuis la loi sur l'autonomie des universités et les liens sont renforcés avec le passage aux RCE en 2009²⁴⁵. Désormais, les moyens budgétaires dont bénéficient les bibliothèques sont ceux que leur attribue l'université de rattachement (Saby, 2013, p. 175). La convergence des bibliothèques universitaires serait donc réussie en fonction de la gouvernance universitaire, de sa vision d'une politique documentaire et de la valeur ajoutée de la bibliothèque pour le public de l'université (*Ibid.*, p. 181). La question de la formation est tout aussi concernée que celle des moyens humains pour conduire un projet jusqu'à terme. Le rôle de l'université dans la démarche de formation est perçu par les bibliothécaires comme complexe.

A la question « Quel est le rôle de l'université dans la démarche de formation » un répondant souligne :

²⁴⁵ Responsabilités et compétences élargies (autonomie budgétaire et gestion des ressources humaines)

« Cela dépend de ce que l'on met derrière « université » : financer nos formateurs et l'équipement de notre salle de formation, inscrire la formation dans les maquettes pour les départements, relayer nos formations pour les écoles doctorales... »²⁴⁶.

On peut constater que l'université en tant qu'entité administrative ne peut ignorer la bibliothèque car elle est un maillon de la chaîne universitaire et comme le précise si bien Saby (*op. cit.*, 2013, p. 181):

« l'université repose désormais sur un triptyque enseignement-recherche-documentation parce que la bibliothèque, ses collections, ses personnels et le service rendu coûtent directement à l'université ».

La convergence documentaire numérique s'inscrit donc dans le champ de l'usage des TIC dans l'environnement pédagogique universitaire et à ce titre pousse au partenariat dans l'organisation des formations. D'ailleurs les bibliothécaires constatent que l'université ne s'implique pas suffisamment dans les politiques de formation documentaire en ces termes :

« Aucun effort de formation n'est fait au sujet de l'intégration des formations à la culture numérique »²⁴⁷.

Ils considèrent que l'université doit être un moteur, qu'elle doit encourager la collaboration entre les personnels de bibliothèques formateurs et les enseignants. Une attente ressentie comme toute relative à l'engagement que la tutelle doit assumer en tant que fédérateur. Malgré ce ressenti, la formation et particulièrement celle autour des dispositifs numériques constitue pour ces professionnels bien plus qu'une simple activité mais une part utile de leur métier qui les maintient toujours en réactivité par rapport aux évolutions. L'enquête montre cependant un sentiment d'impuissance face à un public qui a une pratique assez régulière de ces médias et des professionnels qui apprennent tout juste à les maîtriser :

« il complexifie (le numérique) le paysage de l'information ; le formateur ne peut jamais se positionner en tant qu'expert d'un domaine de l'information, la veille des étudiants avec le numérique étant complémentaire ».

Cette analyse d'un répondant souligne la vitesse à laquelle évoluent les technologies et le temps qui est mis à concevoir un programme de formation. Une réelle inégalité qu'il s'agit de considérer dans les formations de formateurs et comme l'indiquent Keirnes, Coutant, Assogba et al. (2012) « mettre en place une formation des éducateurs de qualité, afin qu'ils sachent

²⁴⁶ Dépouillement questionnaire p. 404

²⁴⁷ Dépouillement questionnaire p. 402

eux-mêmes distinguer les sites et les exploiter au mieux », proposition que nous jugeons valable pour les professionnels de la documentation.

3.3 Nouveau métier, nouvelles postures : les bibliothécaires peuvent-ils profiter de cette convergence ?

Le métier de bibliothécaire est en pleine mutation et l'enquête montre qu'ils sont favorables à 90 %²⁴⁸ pour que leur champ professionnel soit interrogé sur ses évolutions numériques. Cette question était peu claire pour certains répondant car nous pensons d'une part qu'elle manquait de précision, nous n'avons pas jugé utile de mentionner le terme « médias socionumériques » dans l'intitulé de la question « Souhaitez-vous que votre champ professionnel soit questionné sur ses évolutions numériques », notre présentation du questionnaire selon nous était suffisamment explicite.

Nous avons donc relevé ces différentes réponses :

- Comprends pas la question
- Je ne comprends pas cette question
- Pardon, la question n'est pas extrêmement claire, pour moi en tout cas
- Nous ne comprenons pas bien cette question

Nous avons compris qu'en fonction du degré d'imprégnation d'un sujet ou d'un environnement, l'approche peut être différente et la compréhension peut varier d'un individu à l'autre par rapport à l'objet questionné. Nous retenons de cette incompréhension que pour ces répondants le degré de pertinence de la question pouvait relever d'interrogations déjà en marche dans leur pratique, dans leur esprit critique. Cette parenthèse nous paraît nécessaire pour marquer dans notre travail deux types de professionnels ; d'un côté ceux qui sont encore interrogateurs et de l'autre ceux qui ont commencé à construire une réflexion autour du numérique en général. Les chiffres donnent à penser que les bibliothécaires veulent profiter de cette convergence numérique mais pas à n'importe quel prix et leurs propos corroborent cette démarche.

²⁴⁸ Annexe page 402

Il m'apparaît comme une évidence que nous devons nous poser des questions dans notre profession, et donc nous remettre en cause ou en question régulièrement, et bien entendu encore plus avec l'évolution numérique. Une réflexion est indispensable si on ne veut pas être « tirés » dans une direction que nous n'aurions ni envisagée ni prévue...

Ce n'est pas que nous le souhaitons, mais les pratiques évoluent. Il faut donc se questionner pour s'adapter.

Parce que le métier de bibliothécaire évolue de plus en plus vers une gestion de flux d'infos, plutôt que vers la conservation de collection. Ce flux d'infos peut passer par différents vecteurs, et notamment par les médias sociaux. C'est aussi un moyen de toucher les enseignants et les doctorants.

Cette révolution a et aura des conséquences importantes sur le devenir de nos métiers.

Encore une fois, parce qu'il s'agit d'une remise en question totale du métier de bibliothécaire ou de formateur à la recherche documentaire. L'information se co-construit dans un échange avec l'utilisateur : il n'y a aucune réponse toute faite et cela est très déstabilisant pour des professionnels encore largement habitués à la notion de « collection ».

Question de survie pour les bibliothécaires

Notre champ professionnel information-documentation est déjà interrogé par des spécialistes (enseignants chercheurs) mais devrait l'être par les professionnels de terrain comme les bibliothécaires. Nous sommes loin de l'implication des bibliothécaires anglo-saxons.

Évolution incontournable du métier : on ne peut plus être bibliothécaire sans rien connaître des évolutions numériques.

Tableau 4 Réponses extraites de la question 3.3 – champ professionnel et évolutions numériques

Dans quel cadre envisager cette convergence numérique et quels sont les axes susceptibles d'être développés pour interagir sur les failles en matière de compétences professionnelles numériques au regard des pratiques et usages controversés observés chez les jeunes usagers ? De nombreuses voies s'ouvrent aux bibliothécaires dans l'exercice de leur métier provoquées par l'aspect social du numérique. Les pratiques des jeunes des médias numériques ont intensifié et complexifié les modes d'accès à l'information ainsi que leur utilisation dans leur usage quotidien. Dès lors, des pistes sur d'autres métiers se profilent sans empiètement, du moins pour l'instant, sur les activités classiques des professionnels. L'univers de l'info-doc est submergé par l'Internet ce qui conduit à une approche réflexive de l'évaluation de l'information. Les bibliothécaires ne manquent pas de s'interroger sur l'importante masse

d'information disponible dans laquelle les données collectées, triées, évaluées sont noyées et qui échappent aux usagers au cours de leurs recherches. La redocumentarisation du Web (T. Pédaque, 2006)²⁴⁹ est aussi un aspect de la perméabilité de l'information qui peut être transformée par tout individu ce qui rend les sources plus fragiles et moins fiables.

Émergent des notions telles que la *curation, analyste de l'information* qui pourraient renforcer le rôle des bibliothèques universitaires en tant que médiateurs informationnels.

3.3.1 La curation

Les bibliothécaires des curateurs ?

Christophe Deschamps (2012, p. 22-23) indique que le terme est issu du latin *curare* et désigne initialement le fait de soigner. Il précise que les anglo-saxons utilisent le mot *curator* pour désigner celui dont le rôle est de sélectionner les œuvres artistiques destinées à être exposées ou à faire partie d'une collection de musée. La curation présente donc de nombreuses facettes auxquelles quelques auteurs souhaitent apporter des précisions. Le concept apparaît dès 2008 chez les bloggeurs influents et le curateur est décrit comme un curieux, passionné d'un sujet et désireux de partager sa passion (Mesguich, 2012, 24-28). Afnor²⁵⁰ nous en donne une définition plus précise « *Le concept de curation désigne un ensemble de pratiques et d'usages liés à la sélection, à l'éditorialisation et au partage de contenus informationnels de toute nature. La pratique de la curation ne se limite pas aux usages individuels des internautes, mais concerne également la gestion de la connaissance dans l'entreprise. Pour les professionnels de l'information, il s'agit désormais d'animer des communautés ou réseaux dans l'entreprise et de créer une véritable « mise en scène » de l'accès à l'information. Création de contenus, communication, communauté et curation*

²⁴⁹ Les bibliothèques ou la documentation s'effacent devant les réseaux, les collections en ligne, les moteurs ou les dépôts. La notion (...) de bibliothèque, dont les contours étaient limités, explose (...). Le document numérique appartient maintenant à un espace régi par les lois des grands nombres : parce qu'il est mis en relation avec un nombre quasi-infini de ses semblables et parce qu'il est potentiellement visible par un nombre non-fini de lecteurs

²⁵⁰ Voir à l'adresse <http://www.bivi.fonctions-documentaires.afnor.org/sites-autres/fonctions-documentaires/ofm/fonctions-documentaires/v/v-10-40/3> [Consulté le 31 juillet 2014]

constituent ainsi pour les professionnels de l'information la « règle des 4C ». La curation a des pratiques qui sont similaires à la veille jusqu'à un certain point.

Ce qui les distingue ce sont la motivation et les objectifs indiqués dans le tableau ci-après (Alloing, 2012, p. 31-32) :

Quels apports du veilleur/documentaliste aux pratiques de curation de ses collaborateurs ?		
Pratiques	Curateur	Veilleur
Collecte	Collecte libre en fonction des centres d'intérêts	Structuration de la collecte, apports d'outils et de méthodologie
Archivage	Pas d'archivage ou indexation libre	Proposition d'outils, mise en conformité avec le système interne
Choix des sources	Choix libre en fonction des affinités	Proposition de critères de qualification des sources, vérification de la véracité des informations
Diffusion	Diffusion sur les outils propres au curator, contexte mouvant	Contextualisation des informations, ciblage des destinataires, structuration de la diffusion
Analyse	Rare analyse des informations	Insertion des informations collectées par le curator dans un contexte d'analyse stratégique propre à l'entreprise

Tableau 5 Comparatif entre un veilleur et un curateur

On peut constater que la veille qui fait déjà partie des pratiques des bibliothécaires est beaucoup plus cadrée dans des objectifs identifiant clairement les besoins de la clientèle alors que la curation repose sur l'identification de soi à travers des thématiques au gré d'envie et de satisfactions personnelles. C'est donc le plaisir et la liberté de partager qui guide le curateur. Les bibliothécaires peuvent y trouver un intérêt puisqu'ils utilisent déjà un outil bien connu des curateurs c'est *scoop.it* cité dans l'enquête que nous avons menée auprès des bibliothécaires formateurs des médias utilisés. Alloing (*Ibid.*) propose la curation comme un bon filtre pour anticiper la veille avant de mettre en place une vraie stratégie d'organisation et de diffusion de contenus car il ne faut pas perdre de vue que la curation n'est pas toujours

d'une grande fiabilité et repose sur une forme d'automatisation de la collecte et de rediffusion d'information.

3.3.2 L'analyste de l'information

L'analyste de l'information est présenté comme un animateur-médiateur d'information au sens où il assure l'interface entre l'équipe de la veille et les décideurs. Il anime l'ensemble du dispositif en créant une stratégie d'analyse basée en trois étapes fondamentales (Bulinge, 2012, p. 8-9) :

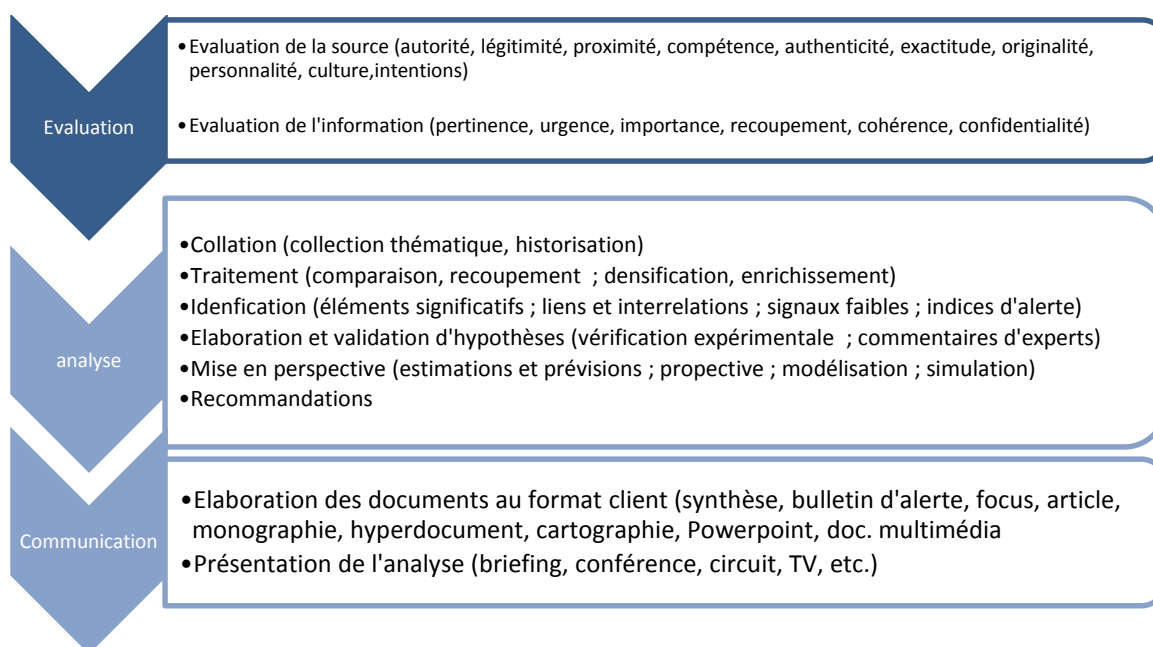


Figure 12 Présentation des étapes fondamentales de l'analyse d'information

Ces différentes étapes confèrent à l'analyste de mettre en place une stratégie suffisamment outillée pour faire des préconisations d'action aux décideurs, en évaluant leur impact et conséquences possibles. En quoi le métier d'analyste peut faire sens pour le bibliothécaire ? L'analyste de l'information peut tout à fait trouver sa place dans l'organisation documentaire dans les activités de récupération et de versement de données parce que les bibliothèques universitaires veulent s'adapter de plus en plus à leurs publics dans l'accessibilité des données informationnelles. Le projet de rationalisation des catalogues par le Web de données (Linked Data en anglais) est un modèle ambitieux qui consiste à exposer ces données structurées sur le

Web et les relier entre elles, ce qui permet d'accroître leur visibilité et leur réutilisation. Cette opération tient compte des nouveaux usages des utilisateurs à savoir le *datamining* (extraction d'information pertinentes dans une masse) et le *crowdsourcing* (mot valise signifiant « approvisionnement par la foule »), qui désigne le fait d'utiliser le temps, les compétences et les avis des gens sur le Web, en partant du principe qu'Internet regorge d'amateurs-spécialistes (Jacquinet, 2011). L'analyste de l'information peut être un coordonnateur dans cette entreprise pour gérer les produits nécessaires à l'interopérabilité des données c'est-à-dire les routines, les outils d'analyse, de conversion ou d'appariement adaptés à la gestion des transactions (Illien, 2013, p. 26-29), ainsi que pour évaluer la surabondance d'informations à travers les différentes méthodes d'analyse et proposer des solutions pour maîtriser les flux et produire de la connaissance. L'analyste se présente comme une force de proposition dans la prise de décision et peut être un maillon fort de la bibliothèque sur des projets autour de politiques de formation. Les bibliothécaires et de manière générale les professionnels de l'information ont des possibilités de développement professionnel qu'ils peuvent exploiter pour dynamiser leurs activités et rendre l'information plus fluide pour les usagers à condition que ces préconisations soient inscrites dans un protocole de formation et relayées par la tutelle.

Conclusion

D'aucuns se demandent si la bibliothèque va exister encore longtemps car le numérique a permis à un très grand nombre d'utilisateurs de se doter d'outils informatiques et de se co-construire un espace informationnel à distance. Son rôle symbolique ne suffit plus à garantir son existence et les nouvelles conditions imposées par la loi sur l'autonomie de l'université fragilisent son fonctionnement car tout projet bien plus qu'avant fait l'objet de justifications drastiques. C'est bien à ce niveau-là que l'ambition d'une politique documentaire numérique s'avère compliquée si l'université elle-même ne promeut pas la culture des médias, la culture numérique, la culture informationnelle. Un répondant du questionnaire avance que « *le numérique c'est une question de survie pour les bibliothécaires* », nous disons que la bibliothèque sans l'appui aujourd'hui de l'université est peu visible. Il ne lui suffit plus de mettre à disposition de la documentation comme dans le temps, le numérique (avec tous les médias sociaux en émergence) exige plus d'interrelations, de médiation et de communication

jusqu'alors peu pratiquées dans les bibliothèques universitaires. La formation s'imprègne de tous ces attributs que développe de plus en plus le numérique et auxquels les bibliothécaires se trouvent malgré eux confrontés pour inventer d'autres formes d'accès à l'information.

C-QUELLE CONVERGENCE AVEC LES NOUVELLES ORIENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

L'approche de l'environnement des médias socionumériques à l'université est encore en friche du fait de la complexité de l'intégration du numérique dans les apprentissages . Le nouveau paysage de l'enseignement supérieur en France se dessine autour de plusieurs types de regroupements avec le numérique comme un des défis de la réussite universitaire. Une réflexion menée par la CPU dans le cadre d'un séminaire organisé en juin 2014 sur le Numérique à l'heure des COMUE²⁵¹ montre l'enjeu de la formation et de la recherche à l'heure du numérique dans un cadre de fusion, regroupement ou communauté de plusieurs entités universitaires. La documentation sera très certainement affectée par cette nouvelle organisation ainsi que les formations à l'information même si chaque entité aura la charge de gérer ses propres services. La mutualisation d'une direction du Numérique sera nécessaire comme le fait remarquer B. Nominé de l'université de Lorraine²⁵². Une nouvelle carte universitaire en France au sein de laquelle le numérique aura une place à la fois sur le plan organisationnel et pédagogique.

²⁵¹ Communautés d'Universités et d'Établissements

²⁵² Voir à l'adresse <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2014/06/B.-Nomin%C3%A9.pdf> [Consulté le 05 août 2014]

1. NOUVELLE CARTE UNIVERSITAIRE ET IMPACT SUR LA FORMATION NUMERIQUE

La formation documentaire numérique est interrogée dans le cadre de l'enseignement universitaire avec tous les changements impactant l'éducation pédagogique. Il nous semble intéressant de trouver un ancrage dans la nouvelle carte universitaire inscrivant les universités soit en fusion, soit en EPSCP²⁵³ ou en COMUE. La loi sur l'Enseignement supérieur et la Recherche adoptée le 09 juillet 2013 par le Parlement et promulguée le 22 juillet 2013²⁵⁴ redessine le paysage de l'Enseignement et la Recherche et redéfinit les contours de l'organisation de la formation à l'université. La DGESIP et le MENESR²⁵⁵ parient sur le numérique comme un levier de la transformation pédagogique en l'associant à la réussite des publics fréquentant l'espace universitaire. Ce pari ambitieux repose sur les modes de production et d'accès aux savoirs tout en mettant en exergue les politiques publiques de formation peu audacieuses car le numérique exige que les formateurs et éducateurs soient suffisamment bien formés et à jour des évolutions pour accomplir leurs activités d'enseignement, à condition qu'ils maîtrisent les environnements numériques des étudiants pour comprendre leurs usages souvent diversifiés et complexes.

Ces préconisations ministérielles reposent sur quatre axes avancés par la DGESIP et le MENESR :

- Inscription dans une politique pédagogique autour d'une articulation stratégique de formation et d'une stratégie numérique
- Reconnaissance et valorisation de l'activité d'enseignement dans une démarche d'intégration des nouvelles activités dans les activités normales
- Priorisation de la formation enseignante par l'institution de centres de formation et mettre en avant l'accompagnement des formateurs d'enseignants
- Valorisation et appui de la recherche (politique locales - prix-labels ; structuration de la recherche – promotion des « recherche – développement).

²⁵³ Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel

²⁵⁴ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche

²⁵⁵ Voir à l'adresse <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2014/06/C.-Bertrand.pdf> [Consulté le 06 août 2014]

Tous ces projets d'ensemble sans détails explicites autour du numérique pour la valorisation de l'enseignement et de la recherche s'appuient sur des coopérations qui pour l'instant ne sont qu'à leur début. L'étudiant se trouve au centre de toutes ces préconisations et les modèles pédagogiques à inventer avec le numérique vont dépendre aussi des nouveaux modes d'organisation de ces regroupements d'établissements ce qui ne se fera pas sans la crainte de perdre une certaine autonomie de fonctionnement. La formation par le numérique se dirige vers une autonomie renforcée de l'apprentissage en ligne avec les Moocs qui suscitent déjà nombre d'interrogations sur le plan pédagogique. Poteaux (2013) s'interroge sur l'objectif de ces cours en ligne qui sont exclusivement disciplinaires et destinés à un public ayant le même centre d'intérêt. La possibilité d'adapter une pédagogie numérique dans ce cas précis semble peu probable, car il apparaît difficile d'évaluer les comportements des participants en termes d'usages dans l'accès à ces savoirs en open access. La formation documentaire est tout aussi concernée par ces nouvelles organisations car sa prescription dans les cursus va dépendre des politiques publiques menées par la tutelle en fonction des directions choisies par les établissements regroupés. C'est dire que le sort des bibliothèques est lié au devenir des coopérations et à la place qu'ils vont donner à la culture informationnelle numérique dans les programmes de formation. L'ambition de mettre en avant les nouveaux médias sociaux n'est pas forcément un leurre dans une politique de formation aux numériques même si comme tient à le souligner Poteaux (*Ibid.*), *les usages de l'Internet, du multimédia et des réseaux sociaux sont d'abord des pratiques sociales avant d'être des moyens de formation institutionnelle, néanmoins, les prendre en compte, voire les utiliser pour l'éducation, constitue actuellement un champ d'investigation afin de comprendre les transferts éventuels d'une sphère à l'autre*. Son point de vue est corroboré par un bibliothécaire questionné sur l'impact du numérique sur la formation. Il avance que le numérique :

« rend nécessaire de composer entre approche technique et intellectuelle, de croiser les outils avec une approche méthodologique, il oblige également à être attentif à l'évolution des pratiques des usagers pour bien comprendre leurs besoins documentaires »²⁵⁶.

Des bibliothécaires considèrent que faire l'impasse sur la réalité numérique va quelque peu creuser le fossé entre les formateurs quels qu'ils soient et les usagers alors que l'objectif affiché de l'université c'est de favoriser l'insertion par l'apprentissage. Un rôle que peuvent jouer les bibliothèques universitaires qui reçoivent des publics diversifiés (Licence, Master,

²⁵⁶Réponse en annexe page 397.

formation continue etc.) autour de projets basés sur les Learning centers²⁵⁷ qui ambitionnent de créer des espaces de travail, d'apprentissage et de convivialité. Une étude menée par l'Inspection Générale des Bibliothèques à la demande du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en 2009 (Chaintreau, 2012) fait état de la mise en place de ces centres dans les universités américaines et européennes. Ce concept a vu le jour dans les universités américaines, britanniques puis néerlandaises dans les années 1990 autour de l'évolution de l'enseignement supérieur et des bibliothèques universitaires avec l'objectif affiché de mutualiser les ressources et les services aux étudiants en présence et à distance. En France, la Région Nord Pas de Calais a débuté un projet autour de ce concept. L'université de Lille 1 et son SCD²⁵⁸ se préparent à devenir un Learning centre Innovation et pôles de compétitivité dans le cadre du Plan Campus Grand Lille. Une telle initiative s'opère dans un schéma socio-politico-économique impliquant des acteurs nationaux et locaux avec des objectifs alliant compétitivité et innovation. En tout cas, tel est le cas de la bibliothèque de Lille 1 pour laquelle le directeur du SCD selon le rapport (*Ibid.*, p. 38) a des ambitions fortes :

«Offrir à un public principalement universitaire une bibliothèque moderne, novatrice, hybride et adaptée à la pédagogie d'aujourd'hui».

«Renforcer les liens entre l'Université, le monde socio-économique et le grand public, au bénéfice de la recherche, de l'innovation et de la formation».

La bibliothèque se trouve donc au cœur d'une stratégie d'actions éducatives impossibles à concrétiser sans une vraie coopération avec les services tournés vers le public. Les missions des Learning centers si l'on se réfère au rapport reposent sur la fonction documentaire, l'apprentissage des technologies, la pédagogie et l'action sociale. Comment inscrire la culture du numérique dans un tel projet et fédérer toutes les composantes autour de la bibliothèque ? Le principe des Learning centers est basé sur deux axes. Le *premier* propose que la BU soit intégrée dans le centre avec le risque de ne plus exister en tant qu'entité singulière mais comme un simple service aux étudiants. Le *deuxième* axe se rapproche de ce qui existe aujourd'hui c'est-à-dire des services distincts avec une organisation plus concertée autour des projets et leurs réalisations. La formation documentaire numérique dans ce concept peut trouver un ancrage intéressant seulement si la bibliothèque conserve sa visibilité tout en

²⁵⁷Learning centers (forme américaine). A noter que pour ce concept aucune traduction française n'est proposée pour le moment.

²⁵⁸<http://doc.univ-lille1.fr/LILLIAD/?id=39545>

contribuant au côté des autres composantes à une transversalité des compétences. Les Learning centers ont fait leur preuve dans les pays anglo-saxons et quelques autres européens (Espagne...) par une synergie entre les services sur la base du « one stop shop »²⁵⁹. Leur développement massif en France est peu probable car à l'origine, ils ont été créés pour répondre à l'augmentation massive du nombre d'étudiants (Jouguelet, 2009). Or en France, les effectifs sont plutôt à la baisse dans les établissements même si se dessinent avec l'autonomie des universités des regroupements d'établissements. La bibliothèque ressent aussi cette perte d'étudiants intensifiée par les offres en ligne et la diversité des médias disponibles. Elle peut craindre à terme de disparaître si elle ne retourne pas la situation à son avantage. Le premier élément que nous avons déjà évoqué et qui lui permet de continuer encore à exister c'est de rester au plus près des usages et pratiques des usagers. Le deuxième élément c'est vaincre l'isolement en travaillant avec les services aux publics sur plusieurs axes :

- S'inscrire dans la démarche d'insertion par une collaboration forte avec les acteurs tels que : SUIO/BAIP/STICE/CRI/enseignants
- Mettre en avant ses atouts de service ouvert le plus tardivement
- Promouvoir des formations en valorisant les outils médiatiques ayant des potentiels info-documentaires utilisés par les usagers

Ces préconisations reposent sur des objectifs et missions stratégiques de l'université et doivent être intégrées au projet d'établissement. Selon Anne-Marie Chaintreau (2012), *le positionnement des différents services doit être minutieusement étudié, dans une logique pouvant aller de la simple coordination à une intégration physique voire structurelle*. Les Learning centers sont pressentis comme lieu de transversalité pour asseoir la bibliothèque comme espace d'apprentissage mais aussi de vie dans un processus d'insertion professionnelle. L'arrêté du 1er août 2011²⁶⁰ relatif à la licence spécifie dans l'organisation de la formation la notion d'insertion professionnelle comme un objectif de l'université. Cette disposition peut prendre plusieurs formes, nous l'inscrivons dans le champ de la bibliothèque et de sa capacité à l'exploiter dans le cadre de la formation aux outils médiatiques.

²⁵⁹ Guichet unique

²⁶⁰ http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=E287ED0F0B0A4C71196130E065E3708B.tpdjo11v_1?cidTexte=JORFTEXT000024457754&categorieLien=id

2. BIBLIOTHEQUE ET INSERTION PROFESSIONNELLE AU DÉFI DU NUMÉRIQUE

Sandrine Malotaux (2009, p. 13-16)²⁶¹ évoquait en 2009 le rôle possible du service commun de la documentation dans l'insertion professionnelle au côté des services de l'université initialement en charge de cette mission. Cette initiative est en grande partie entreprise dans les formations à caractère professionnel. Malotaux (2013, p. 111-118) fait une présentation des actions menées à l'Institut national polytechnique de Toulouse qui forme des ingénieurs et pour lequel l'insertion professionnelle représente la concrétisation pour ces étudiants. La démarche engagée se situe dans l'instauration d'un lien étroit avec le monde de l'entreprise nécessaire « *pour garantir la qualité et l'adaptation de la formation aux besoins des employeurs* ». En support à la découverte du terrain, la bibliothèque apporte un soutien basé sur l'autonomie documentaire, la capacité à s'informer sur son environnement universitaire et bien plus qu'une méthodologie de recherche, la maîtrise de la littérature dans le cadre d'une culture numérique. Tous ces savoir-faire proposés peuvent être concentrés dans un Learning center comme c'est le cas au SCDB²⁶² de l'INPT²⁶³ qui en a fait un lieu d'autoformation en partenariat avec les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP). Cette réflexion a fait son chemin et on peut constater des résurgences depuis la promotion des Learning centers. La bibliothèque peut se positionner en matière de documentation en proposant des fonds documentaires spécifiques et dans le champ de la formation en collaborant avec les autres composantes. Nous pensons que les actions développées dans l'article de Malotaux peuvent aller beaucoup plus loin par la création de vrais pôles de formations numériques incluant les médias sociaux car mettre à disposition de la documentation sur la rédaction de demande d'emploi et de CV ne suffit plus car ces documents sont déposés directement sur les sites des entreprises, la communication pour certaines recherches d'emploi se fait directement par le biais de certains médias sociaux, enfin, la gestion des profils et de l'identité de soi est encore assez peu maîtrisée par les usagers et beaucoup mieux exploitée par les recruteurs. Il paraît donc plus audacieux de former à comprendre le fonctionnement de ces outils et à les mettre en pratique dans les démarches d'accès à la vie active. Des universités ont compris tout l'enjeu

²⁶¹ Voir à l'adresse <http://bbf.enssib.fr/e-dossier/2009/2>

²⁶² SCDB = Service Commun de la Documentation et des Bibliothèques

²⁶³ INPT = Institut National Polytechnique de Toulouse

de la formation dans un environnement de plus en plus compétitif pour attirer de nouveaux étudiants, pour valoriser leurs programmes et n'hésitent pas à occuper les espaces sociaux médiatiques pour maintenir la communication avec la communauté étudiante. L'exemple de Valenciennes²⁶⁴ illustre notre propos car elle utilise les médias sociaux pour diffuser des offres d'emplois aux étudiants, une manière de rester au plus près des usages socionumériques de son public. L'insertion professionnelle est donc une affaire de coopération universitaire et semble tout à fait adaptée aux objectifs numériques que nous lui adjoindrons même si l'organisation à déployer autour d'un tel projet mobilisera nombre d'acteurs de l'environnement éducatif. L'insertion professionnelle au cœur des Learning centers est un sujet récent qui mérite d'être observé car les quelques expériences en cours n'ont pas encore totalement fait leurs preuves. Il sera intéressant de suivre l'évolution des projets en construction et le déroulement des services communs de la documentation au sein de ce dispositif. L'avenir des bibliothèques dans cette société de l'information et de développement des technologies n'est pas tout tracé même si on relève beaucoup d'optimisme dans l'expression de professionnels de la documentation :

« D'aucuns ont pu imaginer, au seuil de la révolution numérique, dans laquelle ils voyaient la disparition pure et simple de la bibliothèque, remplacée par une fiction qui aurait fait de l'Internet tout entier la bibliothèque à venir. Ils se sont trompés. La bibliothèque, en tant que lieu, a un avenir parce que la bibliothèque n'est pas –loin s'en faut– un seul espace dévolu à la conservation des documents... » (Roche et Saby, 2013, p. 207).

Les missions de la bibliothèque universitaire ont évolué avec le temps dépassant sa seule fonction de mettre à disposition des documents. Mais son positionnement est toujours instable car elle doit s'affirmer désormais auprès des autres services de l'université pour exister en tant que modèle d'apprentissage et de formation. Cette nouvelle donne amplifiée par l'environnement numérique transforme son rôle en médiateur informationnel et l'oblige à envisager une nouvelle structuration documentaire avec l'évolution de l'architecture des données mais également une autre organisation fonctionnelle tournée vers le public. La question de la formation initiale et continue des personnels est une des priorités pour le maintien des compétences avec tous les changements sociaux en cours. L'Inspection générale des bibliothèques (*op. cit.*, 2013) reconnaît que sur ce terrain il faut qu'il y ait un *suivi* appuyé.

²⁶⁴Voir à l'adresse https://www.facebook.com/univ.valenciennes.page.officielle/photos_stream

Il s'agit de rester au fait des évolutions et de maintenir un niveau d'expertise documentaire de qualité pour satisfaire aux besoins en formation documentaire numérique des usagers de l'université.

Conclusion

La convergence numérique dans l'Enseignement supérieur se révèle assez complexe tant il faut prendre en compte la nouvelle carte universitaire qui détermine les contours des politiques publiques de formation. L'enjeu est de deux ordres, d'abord structurel pour construire un schéma organisationnel des services, ensuite, économique pour supporter les coûts budgétaires de fonctionnement de l'université. La formation par le numérique et aux numériques dans toutes ces orientations politiques pose le problème de la pédagogie et de l'apprentissage. Deux axes qui interpellent la communauté éducative dont la bibliothèque dans l'accès aux savoirs. Un modèle de centre d'information, d'apprentissage, et de formation est en cours d'expérimentation en France sur le principe des Learning centers pour tenter de faire cohabiter *«les compétences purement académiques et les compétences nécessaires à l'étudiant pour devenir un citoyen conscient de ses responsabilités»* (Roche, 2013, p. 154). La bibliothèque peut trouver un ancrage dans ce modèle et s'affirmer plus durablement dans un contexte numérique en construction dans l'enseignement supérieur

CONCLUSION GÉNÉRALE

Traiter de la question de la formation documentaire numérique et précisément de celle des médias socionumériques par les bibliothèques a fait au fur et à mesure surgir des questionnements sur l'université dans sa mission de formation. A partir de ce constat, il nous est apparu impossible d'aborder notre sujet hors du cadre tutélaire. Cette prise en compte à orienter notre travail dans une direction plus large que prévue au départ c'est-à-dire que la question numérique n'était plus adossée uniquement au Service Commun de la Documentation mais qu'il fallait l'inscrire dans une approche centrée sur la formation universitaire. Cette réinterprétation de notre problématique a complexifié notre démarche car projeter les médias socionumériques dans un contexte de formation universitaire n'est pas pour l'instant dans une vision éducative et pédagogique de l'enseignement supérieur même si il y a eu quelques tentatives (Coutant, et al., 2012 ; Chomienne et Lehmas, 2012) intéressantes. En nous appuyant sur nos hypothèses et sur l'épaisseur du travail déjà réalisé par des chercheurs en SIC autour des principaux concepts étudiés, nous avons pu développer nos idées et notre approche de la problématique étudiée. L'objectif de cette thèse était de comprendre la posture de la bibliothèque au sein de l'université dans le domaine de la formation documentaire numérique des étudiants. Le numérique étant un terme très vaste, nous avons situé notre interrogation sur les médias socionumériques. Quand on évoque aujourd'hui la question de la formation, elle est aussitôt associée aux pratiques et usages des acteurs car le numérique a créé une nouvelle culture relationnelle qui opacifie la frontière entre la sphère éducative et la sphère privée. Cette porosité générée par les médias de communication s'accroît et se présente comme un *nouvel espace-temps de formation qui associe la sphère privée et l'université* (Paivandi et Espinosa, 2013)²⁶⁵. A partir de ce constat, les usages de ces médias observés chez les étudiants deviennent un terrain exploratoire pour comprendre leurs motivations et leurs attentes dans une démarche info-communicationnelle.

Le positionnement de notre thèse dans les SIC bénéficie des apports des recherches sur les usages et les pratiques telles qu'elles sont envisagées (les recherches) par ce champ et nous guide dans une démarche réflexive et pragmatique de l'objet. La sociologie des usages a en effet produit des connaissances tant sur l'appropriation sociale des innovations techniques, l'insertion de nouveaux usages dans les pratiques inexistantes, que sur leurs significations et les détournements, contournements et inventions d'usages (Vidal, 2012). L'auteur résume

²⁶⁵Voir à l'adresse <http://dms.Revues.org/425>[Consulté en ligne le 22 juin 2014]

assez clairement la dimension sociale de ces outils médiatiques qu'il s'agit d'appréhender dans une démarche critique.

Usagers de la bibliothèque et usage de l'information à l'ère numérique

La bibliothèque universitaire se trouve dans une période de flottement entre son existence physique, déstabilisée par sa présence virtuelle qui prend de plus en plus le dessus. Cette instabilité se répercute sur l'identité même de la bibliothèque qui ne renvoie plus l'image d'un lieu empreint de tous les savoirs car ses usagers n'ont plus les mêmes pratiques documentaires qu'autrefois, ils sont sur la toile qui est accessible de n'importe quel endroit. La présence accrue de ces jeunes sur ces médias sociaux modifie aussi leur relation à l'info-documentaire même si ce sont plus des outils communicationnels qu'informationnels. Guichon (2012) fait remarquer que même en situation de travail «*Facebook est mis en fond d'une autre activité, permettant de maintenir le lien et d'alterner devoirs et échanges en ligne*»²⁶⁶. C'est dire la prégnance de ces médias dans l'environnement des jeunes. Ces observations nous ont conduite à interroger la place des différents acteurs (étudiants, professionnels) dans le cadre d'une convergence documentaire numérique. La formation au cœur de cette convergence aussi bien du côté des usagers que de celui des bibliothécaires est considérée comme le point central dans le processus d'action située pour prescrire les médias socionumériques dans un cadre d'apprentissage et de pédagogie info-documentaire. .

²⁶⁶Voir à l'adresse http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticf_2012_guichon_05.htm [Consulté le 19 août 2014]

Hypothèses de la recherche

Un retour sur nos hypothèses va permettre de clarifier subrepticement le déroulement de notre travail et de présenter les grandes lignes directrices. Deux hypothèses accompagnent notre réflexion.

La première concerne les nouvelles pratiques des usagers revisités par les outils des médias sociaux.

H1– La formation dispensée aujourd’hui est en décalage avec les pratiques des usagers et ne répond plus aux exigences des médias socionumériques.

Les usagers ont intégré les outils de l’Internet dans leur quotidien et construisent leur imaginaire autour d’un objet qui leur permet d’accéder à une masse d’information. Le Web représente pour eux un espace de construction identitaire sociale révélé par la pluralité des usages et les formes d’appropriation comme le font remarquer Karine Aillierie (2011) et Cédric Fluckiger (2007) qui ont travaillé sur les pratiques adolescentes. Ces jeunes témoignent par leurs pratiques non formelles du Web une confiance accrue dans les outils numériques. En tous cas, c’est ce qui ressort de la thèse d’Anne Cordier (2011) . Néanmoins, des pratiques plus conscientes sont observées chez certains internautes bien ancrés dans un espace familial qui arrivent à gérer l’espace-temps consacré aux outils du Web et *aux usages rationnels de l’espace numérique* (Galinon-Méléneq, 2013, p. 91). En parallèle à ces pratiques observées, nous relevons dans notre enquête que les formations proposées aujourd’hui sont relativement axées sur les outils classiques numériques. Les catalogues et les bases de données représentent chacun 27 % des contenus des formations et les recherches sur le Web (20 %). Si l’on se réfère aux médias sociaux intégrés dans les formations, 43 % des responsables de formation précisent avoir intégré un média socionumérique dans leurs grilles de formation.

Outils de recherche	Bibliothèques en %
Catalogues	27 %
Bases de données	27 %

Recherches sur le Web	20 %
Bibliothèques numériques	15 %
Autres	12 %

Tableau 6 Outils de recherches intégrés dans les formations aux étudiants

Cela ne veut pas dire que cette démarche prend en compte toutes les problématiques des usages de ces outils mais montre que les pratiques sociales et culturelles des étudiants ne laissent pas indifférentes les bibliothécaires.

La seconde se focalise sur la formation des professionnels et nous avançons qu'elle n'est pas en adéquation avec les pratiques des usagers.

H 2 - La formation des professionnels prend peu en compte ces pratiques.

Les professionnels ont compris qu'il fallait être là où se trouve le public d'autant plus que les bibliothèques se vident car elles deviennent de plus en plus numériques (portail sur le Web avec des signets attractifs : livres et périodiques en texte intégral, renseignement à distance, autoformation etc.). Les bibliothèques se positionnent sur les médias socionumériques pour valoriser leurs produits documentaires, communiquer des informations pratiques. D'après l'enquête, 78 % des responsables pédagogiques utilisent les médias socionumériques dans leurs pratiques professionnelles mais ils ne sont que 60 % à être convaincus de l'intérêt de ces outils dans une formation. Aline Bouchard de l'Urfist reconnaît que les médias sociaux hors ceux à caractère professionnel sont peu demandés en formation et quand c'est le cas, c'est plutôt pour se rassurer. On constate que les professionnels ne sont pas hostiles à reconsidérer leur crainte à former à ces outils, mais sont eux-mêmes confrontés à la convergence médiatique qui n'est pas sans conséquence sur leur métier et leur identité. Un enquêté témoigne que « *le métier de bibliothécaire évolue de plus en plus vers une gestion d'un flux d'infos, plutôt que vers la conservation de collection. Ce flux d'infos peut passer par différents vecteurs et notamment les médias sociaux. C'est aussi un moyen de toucher les enseignants et les doctorants* ». Leurs usages et pratiques sont bien sur le point de converger vers une culture de la médiation même si dans l'enquête les bibliothécaires s'identifient à 66 % comme des formateurs et seulement 18 % comme des médiateurs.

Limites de la recherche

L'approche de la formation aux médias socionumériques dans les bibliothèques représente un axe de recherche complexe et multilatéral. Toute démarche qui suppose faire appel à l'action collective crée de la valeur, mais aussi des désaccords, de la non-participation. Imaginer une formation type serait illusoire c'est bien autour de la réflexion collective et la communication collective que des politiques de formation peuvent émerger. Notre travail ne peut donc prétendre répondre entièrement aux problèmes d'inscription de la formation aux numériques par les BU.

Notre méthodologie repose sur la narration et la verbalisation des professionnels de l'information sur l'environnement numérique. L'échantillon est restreint du fait de l'éloignement du terrain. Étendre le questionnaire à l'ensemble des bibliothécaires des SCD de France n'aurait pas permis de cibler le public professionnel visé. Cependant, avec du recul, nous reconnaissons qu'un protocole de formation fonctionne avec une équipe, les résultats nous le montrent. Le point de vue de toute l'équipe aurait permis de confronter les différentes opinions de chacun du groupe sur l'intégration des médias numériques dans un curriculum.

Une autre idée a germé vers la fin de notre travail, c'est le positionnement de l'école nationale de formation des bibliothécaires/conservateurs sur cette question. Bien qu'ayant consacré une part de notre travail à la description de cette école, faire parler les élèves qui prétendent à diriger et encadrer dans les services commun de documentation aurait sans doute permis d'introduire la polémique dans le débat autour du numérique et de la formation.

L'absence de terrain pour les étudiants a manqué parfois, même si les différents travaux déjà réalisés ont apporté un éclairage certains à nos questionnements, mais ils se situaient au niveau des adolescents (collégiens, lycéens). Une étude centrée sur les étudiants en France, dépassant le seul cadre de Wikipédia (Sahut, 2014) mais englobant les médias sociaux les plus utilisés par les étudiants aussi bien dans la sphère privée qu'éducative ne serait pas inutile, au contraire permettrait de compléter les réflexions en cours.

Autant de créneaux qui pourront trouver un développement futur. Nous reconnaissons que le sujet questionné est difficile à cerner car comprendre des outils mouvants dans leurs usages instables et leurs pratiques variées, de plus dans un contexte info-documentaire a d'autant plus compliqué notre description de l'objet dans son cadre d'analyse. Néanmoins, les résultats sont prometteurs pour pouvoir envisager sur le long terme la conception de grilles de formation autour d'outils médiatiques ayant des fonctionnalités similaires voire pas trop éloignées.

Les axes préconisés pour la formation aux médias socionumériques

Au fait de ces observations deux axes nous semblent déterminants pour réfléchir aux contours d'une formation adaptée aux médias socionumériques.

L'axe technique :

Les caractéristiques des outils notamment de l'ordre de la culture technique sont souvent ignorées (Serres, 2012) voire inexistantes dans les formations liées aux compétences numériques et informationnelles, la compréhension des caractéristiques de ces outils et leurs limites peuvent permettre de mieux les utiliser.

L'axe informationnel :

Il peut aider à apprendre à définir le type d'outil en fonction du besoin : loisir, famille, démarche intellectuelle, démarche professionnelle. Ces dispositions ont également pour objectif de prévenir contre certains risques potentiels que peuvent présenter certains de ces médias. La formation à la maîtrise de l'identité numérique n'est pas anodine car elle peut permettre de gérer de manière plus consciente les traces laissées lors des navigations et surtout de faire la différence entre les différents usages des réseaux numériques.

La place de la bibliothèque dans l'institution comme lieu de prescription de la formation

L'implication de l'institution

Dans notre enquête, les professionnels souhaitent que l'institution universitaire soit le moteur dans toute démarche de formation. Ils regrettent le peu de soutien dans la conduite des projets et la valorisation des formations à la culture informationnelle reste encore accessoire. Un répondant fait remarquer *«qu'aucun effort n'est fait au sujet de l'intégration des formations à la recherche documentaire dans les cursus, encore moins sur les questions de formations à la culture numérique»*²⁶⁷. Ce qui confirme le taux de 46 %²⁶⁸ de répondants qui précisent que la formation n'est pas validée dans le cursus universitaire. On relève donc que l'institution s'implique peu dans l'environnement de la formation à l'information et que les bibliothèques attendent beaucoup d'elle pour pérenniser l'éducation aux médias et aux cultures numériques.

L'implication des enseignants

Pour les bibliothécaires les enseignants :

- Doivent jouer le rôle de prescripteurs en lien avec la BU dans la formation aux numériques
- Mettre en valeur les usages et les enjeux du numérique dans leurs disciplines propres
- Doivent avoir un rôle d'expertise et de légitimité des formations documentaires auprès des étudiants²⁶⁹

L'enseignant est perçu pour les bibliothécaires comme un partenaire important dans l'organisation des formations non seulement parce que les contenus des formations doivent s'appuyer sur les disciplines, mais aussi parce que l'enseignement est devenu numérique avec le développement des environnements de travail. Une manière de valoriser le rôle des

²⁶⁷En annexe extrait du questionnaire p. 404

²⁶⁸ En annexe tableau résultat p. 393

²⁶⁹ En annexe extraits du questionnaire p. 406

professionnels de l'information et la collaboration avec les enseignants. L'ULCO (Université du Littoral Côte d'Opale) a saisi cette convergence numérique pour créer une dynamique dans l'organisation de certaines formations en rapprochant *«le service de formation continue et les formations universitaires plus classiques ou par la part grandissante dans les cursus les modules de recherche documentaire assumés par les personnels de bibliothèque»*(Payeur, 2008, p. 437-452) ²⁷⁰ dans le souci de rendre compatible temps de travail et temps de formation. Une étude sur l'évaluation des formations menée par Bretelle-Desmazières, Coulon et Poitevin (1999) mentionnait déjà cette idée de forte collaboration pour une meilleure médiation de l'information.

Toute cette analyse permet de mettre en visibilité le devenir des bibliothèques dans leurs missions de formation. On a envie de dire que la formation peut être l'endroit qui va permettre à la BU de continuer à exister en tant que lieu et savoirs.

Les possibilités offertes par les documents numériques, le Web social et participatif, l'écriture numérique, les recherches d'informations collaboratives et les agents intelligents, etc. malgré leur profusion, sont encore en genèse.

Nous rejoignons Fabrice Papy (2009) quand il fait observer que :

« les bibliothèques sont aujourd'hui confrontées à la nécessité d'accompagner et d'anticiper des usages numériques en constante évolution pour des usagers dont l'acculturation numérique est conduite par leur existence citoyenne au sein d'un monde social, culturel, politique et économique en pleine mutation ».

Ce travail d'accompagnement imaginé dans un contexte collectif est plus en phase avec notre vision d'une convergence numérique car la convergence est une culture de l'action collective. Il nous semble que cette thèse, en s'attardant sur les formes d'organisation collective et de médiation entre les acteurs de l'université aura contribué à mieux situer la place de la *bibliothèque universitaire* comme lieu des transversalités de formation info-documentaires.

²⁷⁰Voir à l'adresse <http://www.cairn.info/bu-services.martinique.univ-ag.fr:5000/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-437.htm>[Consulté en ligne le 21 août 2014]

PERSPECTIVES

Notre travail de recherches est une approche du terrain de la formation et verbaliser les réalités et projections des professionnels de l'information ont apporté une densité réelle à l'avancée de nos travaux ainsi que des propositions pour ses perspectives.

Les résultats de nos enquêtes participent de certaines réponses attendues par les professionnels pour une vision plus globale de leurs activités de formation et de possibles réajustements. Ils seront des pistes pour les acteurs des politiques de formation, les bibliothèques et les acteurs qui rédigent les référentiels de formation. Le dernier référentiel élaboré par le Ministère conjointement avec les professionnels de l'information et de la communication remonte à 1999. Le dernier rapport sur l'accès à la formation à la documentation date de 2009. Un bon contrepois pour réviser les contenus de ces référentiels et pour les professionnels de la documentation de se pencher sur la question des outils médiatiques émergents dans l'écologie info-documentaire. La question des pratiques doit dépasser le seul cadre professionnel, beaucoup d'actions sont menées en ce sens -les auteurs aux Presses de l'Esssib font un travail remarquable sur le développement du numérique dans les bibliothèques- mais les usages numériques des jeunes affectent d'autres expressions invisibles qui nécessitent de nouvelles compétences. La problématique des traces numériques suscitent des questionnements sur leur durée de vie et sur leurs conséquences sociales.

«Les formes numériques de nos communications modernes envahissent non seulement la sphère publique mais aussi la sphère la plus privée, celle de l'intime, les rendant non seulement traçables, mais manipulables et résurgentes dans des temporalités et des contextes imprévisibles» (Galinon-Méléneq et Zlitni, 2013, p. 8).

La portée socialisante des médias socionumériques a tendance à faire oublier ces aspects négatifs des traces. Améliorer et amplifier les formations est un enjeu de société sur lequel les bibliothèques universitaires doivent se questionner pour participer *au domaine de la recherche dépassant les seuls aspects centrés sur les usages et les pratiques, s'acheminant vers des questions visant à interroger les phénomènes* (Le Deuff, 2013, p. 5-12)²⁷¹.

²⁷¹Voir à l'adresse www.cairn.info/revue-communication-et-organisation-2013-1-page-5.htm[Consulté en ligne le 20 août 2014]

Des propositions de conditions ont émergé de nos réflexions :

A- Adaptation des curriculums aux nouvelles pratiques numériques

Enquêtes de terrain auprès des usagers pour mieux comprendre leurs besoins (les bibliothèques commencent à s'intéresser à ces types d'outils qui restent encore centré sur la satisfaction des besoins des usagers et peu sur la qualité des formations proposées).

Développement de formations aux outils des médias socionumériques pour les professionnels dans le cadre de la formation initiale (des propositions sont déjà faites dans le cadre de la formation continue).

B- Intérêts pour les usagers

Collaboration université/bibliothèque/enseignant pour concevoir des capsules de formation

Ancrage scientifique plus fort des professionnels pour interroger les évolutions du métier des bibliothèques

Prescription des formations dans un cadre plus formel autour de l'éducation aux cultures numériques

Toutes les préconisations en matière de formation autour des technologies du numérique s'orientent vers un nouveau modèle de concentration des services au public, autour d'un concept de Learning centers au sein duquel la bibliothèque universitaire semble pouvoir évoluer, dans un esprit collectif et concerté, pour répondre aux objectifs de l'apprentissage, de la recherche, de l'activité d'enseignement et de l'insertion professionnelle.

De manière générale, la formation numérique des étudiants peut être envisagée dans le cadre des cultures numériques plébiscitées par 56 %²⁷² des bibliothécaires de notre échantillon car

²⁷²En annexe tableau résultat page 399

ce concept allie l'éducation aux médias déclinant l'esprit critique, l'apprentissage centré apprenant et la culture technique qui doit prendre en compte à la fois la connaissance des outils mais aussi la formation par les outils. C'est en tout cas cette vision de l'écologie de la formation que nous avons essayée de montrer tout au long de notre travail et que nous présentons pour les bibliothèques universitaires dans une dynamique axée autour d'une convergence info-documentaire numérique.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

ABDERRAZAK Mkadmi, IMAD Saleh. Bibliothèque numérique et recherche d'informations. Paris : Hermès : Lavoisier, 2008.

ABDERRAZAK Mkadmi, KHALDOUN Zreik. Métiers de l'information, des bibliothèques et des archives. Paris : Europia, 2012.

ACCART Jean-Philippe, RIVIER Alexis. Mémento de l'information numérique. Paris : Ed. du cercle de la librairie, 2012.

AGOSTINELLI Serge. Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? in *Distances et savoirs*, vol. 7, 2009, p. 355-376 <www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-3-page-355.htm.> [Consulté le 25 juin 2013].

AGULHON Catherine. La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? in *Recherche & formation*, n° 54, 2007, p. 11-27 <<http://rechercheformation.revues.org/928#octo1n1> [Consulté le 05 août 2012]

AILLERIE Karine. Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web. Villetaneuse : Université Paris 13 – Paris Nord : Thèse de doctorat, 2011. [En ligne <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/39/58/PDF/versionTEL.pdf>]

AÏSSANI Youcef , BORDES Odile. De l'organisation narrative à l'organisation argumentative : les effets paradoxaux d'un référentiel de qualité in *Communication et organisation*, n° 33, 2008, p. 73-81. <http://www.cairn.info> [Consulté le 20 janvier 2011].

AKRICH Madeleine (1994). Comment sortir de la dichotomie technique/société in *De la préhistoire aux missiles balistiques : l'intelligence sociale des techniques*. Paris : La Découverte, 1994, p. 105-131.

ALEBOYEH Sahand. Chercheur impliqué, chercheur engagé : travailler sur le handicap lorsqu'on est porteur d'une déficience in *La position du doctorant : trajectoires, engagements, réflexivité*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2012, p. 117-134.

ALIX Yves , Association des bibliothécaires français. Le métier de bibliothécaire. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 2010.

ALLOING Camille. Curation et veille : quelques différences fondamentales in *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 49, n°1, 2012, p. 31-32.

ALPE Yves, BETTONE Alain et al. Lexique de sociologie. Paris : Dalloz, 2007.

ALONSO Valérie et RENARD Pierre-Yves. Evaluer la bibliothèque. Paris : Ed. du cercle de la librairie, 2012.

AMAR Muriel et MESGUICH Véronique (Dir.). Bibliothèques 2.0 à l'heure des médias sociaux. Paris : Ed. du cercle de la librairie, 2012.

AMAR Muriel et MESGUICH Véronique (Dir.). Le Web 2.0 en bibliothèques. Quels services ? Quels usagers ?. Paris : Ed. du cercle de la librairie, 2009.

ANNOOT Emmanuelle. La réussite à l'université : du tutorat au plan licence. Bruxelles : De Boeck, 2012.

APPEL Violaine, BOULANGER Hélène Boulanger et MASSOU Luc. Les dispositifs d'information et de communication : concept, usages et objets. Belgique : De Boeck, 2010.

ARMAND Florentin. Comment soigner la fracture numérique, 2008.<<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs>> [Consulté le 17 juillet 2012].

ARNAUD Michel « L'information sur l'information, enjeu stratégique sur la construction des savoirs à l'échelle mondiale » in *Distances et savoirs*, 2008, 1, vol.6, , p. 143-156.<<http:// Cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-1-page-143.htm>. [Consulté le 9 janvier 2012]

ARNAUD Michel. Apprendre par les réseaux sociaux, qu'est-ce qui change ? in *Études de communication*, n° 38, 2012.

ASTOLFI Jean-Pierre. L'école pour apprendre. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur, 1992.

AUBIN Yves, MESSE Martine, SAVIN Bruno, COUËTOUX Nolwenn. Demandez le programme ! in *Bibliothèque(s) – Revue de l'association des bibliothécaires de France*, 2012, n° 62, p.28.

AUVERGNE J. & CARREY J. Tutorat et autonomie de l'apprenant en FOAD par Internet in *Conférence TICE*, 2004.

BACH Agnès. Le nouvel environnement administratif des bibliothèques universitaires in *BBF*, 2011, p. 94-95. <<http://bbf.enssib.fr/e-dossier/2011/3>> [Consulté le 10 juin 2012]

BACHELARD. La formation de l'esprit scientifique. Paris, J. Vrin, 1999.

BACHIMONT Bruno. Le sens du Web sémantique in *Documentaliste – Sciences de l'information*, 2011, vol. 48, n°4, p. 24.

BACHISSE Houda, DUFOUR Christine. Le Web 2.0 dans les bibliothèques : vers un nouveau modèle de service in *Documentation et bibliothèques*, janvier-mars 2011, p. 14.

BADRA Lamia. Conception et évaluation d'un dispositif d'évaluation des performances d'une bibliothèque. Thèse de doctorat : Sciences de l'information et de la communication : Lyon 2 : 2001 <these.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/badra-1#p=0&a=top [Consulté le 10 octobre 2011]

BALTZ Claude. Cyber, informationnelle, numérique... à nouvelles économies, nouvelles cultures, 2011.<<http://ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuelles-e-dossiers-de-laudiovisuel/cyber-informationnelle-numerique>> [Consulté le 9 octobre 2012]

BARBEY Francis. L'éducation aux médias : de l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative. Paris : Publibook, 2009.

BARBOT Marie-José et MASSOU Luc. TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2010.

BARNIER Georges. Le tutorat dans l'enseignement et la formation. Paris : L'harmattan, 2001.

BARRERE Anne, SEMBEL Nicolas. Sociologie de l'éducation. Paris : Nathan, 1999.

BATS Raphaëlle. Travailler avec le service de communication de la tutelle : actions, discours et pratiques en commun in *Faire connaître et valoriser sa bibliothèque : communiquer avec les publics*, 2012, p. 142.

BATTISTI Michèle. Gérer les multiples facettes de l'identité in *Documentaliste-Science de l'information*, vol. 46, 2009, n° 1. <www.adbs.fr/gerer-les-multiples-facettes-de-l-identite-62503.htm?RH=REVUE> [Consulté le 30 novembre 2012].

BAUDOIN Jean-Michel et FRIEDRICH Janette. Introduction. Théories et éducation in *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, 2001, p. 7-24. <www.cairn.info/theories-de-l-action-et-education-9782804136888-page-7.htm> [Consulté le 29 janvier 2011].

BAUDRIT Alain. Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ? . Paris : L'harmattan, 2000.

BAUDRIT Alain. Tuteur : une place, des fonctions, un métier ? . Paris : PUF , 1999.

BEAUD Stéphane. 80% au bac... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire. Paris : La Découverte, 2003.

BEDARD Denis, BECHARD Jean-Pierre. Innover dans l'enseignement supérieur. Paris : PUF, 2009.

BEGUIN Annette. Didactique ou pédagogie documentaire in *L'école des lettres*, n° 12, 1996, p. 49-64.

BEGUIN-VERBRUGGE Annette. Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire. Villeurbanne : Enssib, 2005.

BELISLE Claire. Lire dans un monde numérique. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2011.

BELLETANTE Joseph. L'éducation aux médias en bibliothèque. Mémoire DCB. Villeurbanne : ENSSIB, 2011 <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents>> [Consulté le 10 mai 2013].

BERMES Emmanuelle. Le Web sémantique en bibliothèque. Paris : Ed. du cercle de la librairie, 2013.

BERTRAND Anne-Marie. Les bibliothèques. Paris : La Découverte, 1998.

BESNIER Jean-Michel. Les théories de la connaissance. Paris : PUF, 2005.

BESSON Éric. France numérique 2012 : plan de développement de l'économie numérique. France : Secrétariat d'Etat à la prospective, à l'évaluation des politiques publiques et au développement de l'économie numérique, 2012.<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000664/index.shtml>> [Consulté le 23 septembre 2012]

BIAGINI Cédric. L'emprise du numérique : comment Internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies. Montreuil : l'Échappée, 2012

BLANCHET Alain, GHIGLIONE Rodolphe, MASSONAT Jean, TROGNON Alain. Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Paris : Dunod, 2005.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne. L'entretien : l'enquête et ses méthodes. Paris : A. Colin, 2007.

BLANQUET Marie-France. Sciences de l'information et philosophie. Paris : ADBS, 1997.

BLIN Françoise. Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia in *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 1998, n° 110, p. 215-226 <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/45/PDF/Ela9Blin.pdf>> [Consulté le 20 juillet 2014]

BLIN Jean-François. Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris : l'harmattan, 1997.

BOISSONNEAULT Julie. Enjeux de la médiatisation à l'université : représentations dans la pratique professorale. Sudbury : Editions Prise de parole, 2009.

BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Eve. Sur la forme réseau in *Internet et les réseaux sociaux, Problèmes politique et sociaux*, mai 2011, n° 984, p. 11.

BONNET Jacques, BONNET Rosette et RICHVAG Daniel. Les savoirs communicants : entre histoire, usages et innovations. Dijon : Ed. Universitaires de Dijon, 2010.

BOUCHAREB Hind. La formation continue des personnels des bibliothèques universitaires au numérique. Mémoire DCB. Villeurbanne : ENSSIB, 2013. [En ligne <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents>]

BOUGNOUX Daniel. Médias et démocratie : la fonction des médias dans la démocratie in *Cahiers français*, 2007, n° 338, p. 3.

BOUKACEM-ZEGHMOURI Chérifa. L'information scientifique et technique dans l'univers numérique : mesures et usages. Paris : ABDS, 2010.

BOULOGNE Arlette. Vocabulaire de la documentation, Paris :ADBS, 2004.

BOURDIEU Pierre. Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris : Éd. du Seuil, 2000.

BOURDELOIE Hélène. L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : translittératie et capitaux culturel et social in *Études de communication : langages, information et médiations*, 2012, n° 38, p. 23.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Claude. Les héritiers : les étudiants et la culture. Paris : Les Ed. de minuit, 2008.

BOURE Robert. Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés. Presses Universitaire du Septentrion, 2002.

BOURE Robert. Présentation : le droit au passé in Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés, 2002, p.[9]-15.

BOURE Robert. SIC : institutionnalisation d'une discipline in Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs et discipline, Grenoble : PUG, 2006.

BOURE Robert. SIC : institutionnalisation d'une discipline in Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs et discipline, 2006, p. 250.

BRETELLE-DESMAZIERES Danièle, COULON Alain et POITEVIN Christine. Apprendre à s'informer, une nécessité. Saint-Denis : Université de Paris 8, 1999.

BRIET Suzanne. Qu'est-ce que la documentation ?, Paris : EDIT, 1951.

BRIQUET Ferri. Comment l'internet nous transforme : la socialisation dans l'univers numérique. Lorraine : PUN – Ed. universitaires de Lorraine, 2012.

BROUDOUX Evelyne et CHARTRON Ghislaine. Enjeux politiques du document numérique. Paris : ABDS éd., 2010.

BRULEY, Caroline. Les sites Web des bibliothèques universitaires, *BBF*, 2003, n° 4.

BRUNEL-BACOT Simone. Un passeport documentaire : de l'école à l'université. : de la BCD au CDI et à la BU. Montpellier : CRDP L-R, 1997.

BULINGE Franck. Analyser l'information : un métier émergent in *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 49, 2012, n° 4.

CABIN Philippe, CALVET Louis-Jean, CHARTIER Roger (Cont.). Pierre Bourdieu : son œuvre, son héritage. Paris : Sciences humaines éd., 2008.

CACALY, Serge, LE COADIC, Yves-François, POMART, et. al.,. Dictionnaire de l'information. Paris : A. Colin, 2008.

CALDERAN Lisette, HIDOINE Bernard et MILLET Jacques. L'utilisateur numérique : séminaire INRIA, 27 septembre-1^{er} octobre 2010. Paris : ABDS, 2010.

CALENGE Bertrand. Bibliothécaire in *Dictionnaire encyclopédique du livre*, 2002, p. 287.

CALENGE Bertrand (Dir.). Bibliothécaire, quel métier ?. Paris : Ed. du cercle de la librairie, 2004.

CALENGE Bertand. Conduire une politique documentaire. Paris : Éd. du cercle de la librairie, 1999 ;

CALENGE Bertrand. Le métier de bibliothécaire : un ensemble de pratiques confuses et discontinues in *BBF*, 1998, n° 2, p. 8-20 <<http://bbf.enssib.fr/>> [Consulté le 15 juin 2012]

CALENGE Bertrand, DELORME Silvie, SALAÛN Jean-Michel et. al. Diriger une bibliothèque d'enseignement supérieur. Sainte-Foy (Québec) : Presse de l'université du Québec, 1995.

CANDALOT dit CASOURANG Christel. La formation aux compétences informationnelles à l'université : une voie ouverte pour le développement des sciences de l'information et de la communication, 2003. <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/>> [Consulté le 20 juin 2012].

CARAYOL Valérie. Tic, la fabrique des temporalités in *L'imaginaire et la représentation des nouvelles technologies de communication*, 2013, p. [69].

CARBONNE, Pierre, CAVALIER, François (éds). Les collections électroniques, une nouvelle politique documentaire. Paris : Ed. du Cercle de la librairie, 2009.

CARDON Dominique. Réseaux sociaux de l'Internet in *Communications*, 2011, n° 88, p. 141.

CARMES Maryse, NOYER Jean-Max. Les débats du numérique. Paris : Presses des Mines, 2013.

CATELLIN Sylvie. Sérendipité : du conte au concept. Paris : Éd. du Seuil, 2014.

CAVALIER François. Liber, Ligue des bibliothèques européennes de recherche in *BBF*, n°1, p. 19-24 <<http://bbf.enssib.fr/>>[Consulté le 07 janvier 2012]

CAZENOBÉ Adrienne. Les collections en devenir : typologie des documents, politique et traitement documentaires. Paris : Ed. du cercle de la librairie, 2010.

CERTEAU Michel de. L'invention du quotidien. 1, arts de faire. Paris : Gallimard, 2007.

CHABANNE Jean-Luc. Les difficultés d'apprentissage. Paris : Nathan, 2005.

CHAIMBAULT Thomas. Des bibliothèques 2.0 ? Quand les bibliothèques académiques s'emparent du Web 2.0...Fribourg, 2008 <fr.slideshare.net/Faerim/des-bibliothèques-20-quand-les-bibliothèques-semblent-emparent-des-outils-du-Web-20-presentation>

[Consulté le 28 février 2013]

CHAIMBAULT Thomas et NOËL Elisabeth. Réseaux sociaux : quels usages en bibliothèque ? in *Le Web 2.0 en bibliothèques. Quels services ? Quels usages ?*, 2009, p. [113].

CHARENTREAU Anne-Marie. Bibliothèques universitaires, Learning centres : guide pour un projet de construction. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2012.

CHANIER Thierry. Archives ouvertes et publication scientifique : comment mettre en place l'accès libre aux résultats de la recherche ?. Paris : L'harmattan, 2004.

CHAPRON Françoise, DELAMOTTE Eric. L'éducation à la culture informationnelle. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010.

CHARDENET Patrick. De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation : approche théorique et pratique communicationnelle. Paris : L'harmattan, 1999.

CHAREST Francine et BEDARD François. Les racines communicationnelles du Web et des médias sociaux. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2013.

CHARLE Christophe, VERGER Jacques. Histoire des universités. Paris : PUF, 2007.

CHARTIER Roger et FABRE Pierre-Antoine. Représentations (histoire des) in *Le dictionnaire des sciences humaines*, 2006, p. 990.

CHAUTARD Marie-Gabrielle. Netvibes : la trousse à pharmacie du SCD de Lyon1 in *Développer la médiation documentaire numérique*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2012, p. 180.

CHAUMIER Serge, MAIRESSE François. La médiation culturelle. Paris : A. Colin, 2013

CHAUVIN Sophie, PAPY Fabrice. Peut-on déranger le bibliothécaire à la banque d'accueil ? ou comment rapprocher la communauté des usagers de celle des professionnels de la bibliothèque : l'expérience Visual... Catalog. <http://www.cais-acs.ca/proceedings/2005/chauvin_2005.pdf> [Consulté le 20 juillet 2014].

CHERIF Emna. Brent content et génération Z : l'avenir des marques doit-il passer par leurs contenus ? in Cahiers de recherche PRISM-Sorbonne, 2009. <<http://prism.univ-paris1.fr/New/ccahiers/2012/CR12-07.pdf>> [Consulté le 20 novembre 2012].

CHEVALIER Jacques. Le service public. Paris : PUF, 2012

CHEVILLOTTE Sylvie. Bibliothèques et information literacy in *BBF*, 2005, p. 42. <<http://bbf.enssib.fr>> [Consulté le 15 juin 2012]

CHEVILLOTTE Sylvie, et.al. La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2004.

CHOMIENNE Elise, LEHMANS Anne. Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université : pratiques innovantes dans une communauté connectée. Lyon : Colloque international de l'université à l'ère numérique, 2012. <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs>> [Consulté le 2 avril 2013].

CHOURROT Olivier. Le bibliothécaire est-il un médiateur ? in *BBF*, vol. 52, 2007, n° 6. <<http://bbf.enssib.fr>> [Consulté le 12 mai 2013].

CHOURROT Olivier et MELLER-LIRON Elisabeth. Bibliothèques et insertion professionnelle in *BBF*, 2009, n°2 p. 6-12.

CHRISTENSEN Miyase. Utilisation des données par Facebook, dérives commerciales et surveillance in *Problèmes politiques et sociaux*, 2011, n° 984, p. 106-108.

CIUSSI Mélanie. Etude des processus de socialisation dans les communautés virtuelles d'apprenants : du conflit à l'entraide, 2009.

CLOUET Céline. Des lieux de savoir en perpétuelle évolution in *BBF*, 2012, n° 5, p. 81-82.<<http://bbf.enssib.fr>> [Consulté le 10 octobre 2012]

COLCANAP Grégory. Outils et/ou méthodes in *Bibliothèques* : revue de l'association des bibliothécaires de France, 2011, n° 58, octobre 2011, p. 11.

COLLET Laurent, PELISSIER Maud. Les bibliothèques départementales conquises par le Web 2.0 ? in *Métiers de l'information, des bibliothèques et des archives*, 2012, p. 111.

Conférence des Présidents d'Université. Vers l'université numérique. Paris : La Documentation française, 2010.

CONIEZ Hugo. La faillite des universités françaises ?. Paris : Ellipses, 2008.

CORDIER Anne. Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : le cas d'élèves de 6^{ème} et de professeurs de documentalistes. Lille : Université Charles de Gaulle – Lille 3 : Thèse de doctorat, 2011. <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf>

CORDIER Anne. Formation des usagers dans le second degré : émergence de problématiques nouvelles in *Les cahiers d'Esquisse*, n°1, 2010.

CORROY Laurence et GONNET Jacques. Dictionnaire d'initiation à l'Info-com. Paris : Vuibert, 2008.

COTTE Dominique. Les nouvelles perspectives du Web sémantique pour les professionnels de l'information in *Documentaliste-Sciences de l'information*, n° 4, décembre 2011, p. 58-59

COULON Alain. L'enseignement de la méthodologie documentaire à l'université : un instrument d'affiliation intellectuelle. Agence universitaire de la francophonie, 1995.

COULON Alain. Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. Paris : PUF, 1997.

COURBIERES Caroline. Une approche communicationnelle de l'analyse documentaire in *Recherches récentes en sciences de l'information : convergence et dynamiques*. Paris : ADBS, p. 112.

COUTANT Alexandre et STENGER Thomas. Les médias sociaux numériques : une histoire de participation in *Le temps des médias*, 2012, n° 18, p. 80.

COUZINET Viviane. Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires. Paris : Hermès : Lavoisier, 2009.

COUZINET Vivianne. Hommage à Jean Meyriat : 1920-2010 in *Documentaliste – Sciences de l'information*, 2011, N° 1, p. 4-5.

COUZINET Viviane. Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation. Paris : ADBS, 2001.

COUZINET Viviane et REGIMBEAU Gérard (Dir.). Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques. Paris : ADBS, 2002.

COUZINET Viviane et SENIE-DEMEURISSE Josiane. Enjeux de la diffusion des recherches par l'institut pour l'information scientifique et technique (INIST) in *Dispositifs info-communicationnels*. Paris : Hermès, 2009, p. [141]-187.

CROCHE Sarah. Le pilotage du processus de Bologne. Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia s.a, 2010.

CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard. L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Ed. du Seuil, 1977.

DE KETELE Jean-Marie, ROEGIERS Xavier. Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents. Bruxelles : De Boeck, 2009.

DE LAVERGNE Catherine et LIEB-STOREBJERG Pauline. L'utilisation d'un blog en formation universitaire in *Distances et savoirs*, 2009, n° 3, p. 399-419.

DELAUNAY-JACQUINOT Geneviève, FICHEZ Elisabeth. L'université et les TIC : chronique d'une innovation annoncée. Bruxelles : De boek, 2008.

DELCROIX Eric, PROULX Serge, DENOÛL Julie. Les réseaux sociaux sont-ils nos amis ? Paris : le Muscadier, 2012.

DELPETEAU François. La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats. Bruxelles : De Boeck, 2003.

DENCHEV Stoyan et PÉTÉVA Iréna. Culture de la transparence : société, information, bibliothèques. Paris : L'harmattan, 2011.

DENECKER Claire et SERRES Alexandre. L'éducation à la culture informationnelle. Villeurbanne : Presses universitaires de l'Enssib, 2010.

DENOIT Nicole. L'imaginaire et la représentation des nouvelles technologies de communication. Tours : Presses universitaires François-Rabelais, 2013.

DENOUEËL Julie et GRANJON Fabien. Lien social, sociabilités numériques est sites de réseaux sociaux in *Bibliothèques 2.0 à l'heure des médias*, 2012, p. 24.

DERVIN Fred et ABBAS Yasmine (dir.). Technologies numériques du soi et co-constructions identitaires. Paris : L'harmattan, 2009..

DESCHAMPS Christophe. La recherche d'information et la veille sur le Web à l'heure des réseaux sociaux in *L'utilisateur numérique* INRIA, 2010, p. 122.

DESCHAMPS Christophe. Les multiples facettes de la curation in *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 49, 2012, n° 1, p. 22-23.

DESCHAMPS Jacqueline. Science de l'information : de la discipline à l'enseignement. Paris : Ed. des archives contemporaines, 2010.

DESCHRYVER Nathalie. Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation. Genève : Université de Genève : Thèse de doctorat, 2008.
<http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/these_deschryver.pdf>

DEVAUCHELLE Bruno. Comment le numérique transforme les lieux de savoirs. Limoges : Fyp éd., 2012.

Dictionnaire de l'Académie française <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> [Consulté le 30 juin 2012>

DI FILIPPO Laurent, FRANCOIS, Hélène et MICHEL Anthony (Dir.). La position du doctorant : trajectoires, engagements, réflexivité. Nancy : Presses universitaire de Nancy, 2012.

DINET Jérôme. Usages, usagers et compétences informationnelles eu 21^{ème} siècle. Paris : Hermès, 2008.

DION Emmanuel. Invitation à la théorie de l'information. Paris : Ed. du Seuil, 1997.

DI-PIETRO Christelle. E-dossier : la bibliothèque vue par ses usagers, même in *BBF*, n° 5, 2010. <En ligne <http://bbf.enssib.fr/e-dossier/2010/5>>

DODIER Nicolas. Les hommes et les machines : la conscience collective dans les sociétés technicisées. Paris : Métailié, 1995.

DOMENGET Jean-Claude. La fragilité des usages numériques : une approche temporaliste de la formation des usages in *Les cahiers du numérique*, vol. 9, 2013, n° 2, p. 47 à 75. <<http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2013-2-page-47.htm>>

DONNAT Olivier. Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique : enquête 2008. Paris : La découverte, 2009.

DORTIER Jean-François. Paul Otlet (1868-1944). Il avait rêvé Internet in *Revue des sciences humaines*, n° 186, octobre 2007.

DORTIER Jean-François. Le dictionnaire des sciences humaines. Paris : Sciences humaines éd., 2008.

DORTIER Jean-François. Les idées pures n'existent pas in *Pierre Bourdieu : son œuvre, son héritage*. Paris : Sciences humaines éd., 2008, p. 12

DOUEIHI Milad. La grande conversion numérique suivi de Rêveries d'un promeneur numérique. Paris : Ed. du Seuil, 2011.

DOUPLITZKY Karine. Le commerce du moi, modèle économique du profilage in *Hermès : Cognition, Communication, Politique*, 2009, n° 53, p. 113-117.

DROT-DELANGE Béatrice et BRUILLARD Éric. Éducation aux TIC, cultures informatiques et du numérique : quelles repères historiques in *Études de communication : langages, information et médiations*, 2012, n° 38, p. 75.

DUBOIS Anne-Céline. LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : ruptures et continuités. Mémoire DCB. Villeurbanne : ENSSIB, 2004. <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents>>.

DUPIN Antoine. Communiquer sur les réseaux sociaux. Limoges : Fyd éd. , 2010.

ELBEKRI-DINOIRD Carine. Favoriser la réussite des étudiants. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2009.

ELIAS Norbert. La société des individus. Paris : Fayard, 1991.

ELMAR Mittler, Un aperçu des bibliothèques du futur en Allemagne in *BBF*, 2012, n°1, p. 71-77. [En ligne <http://bbf.enssib.fr/e-dossier/2012/1>]

ENDRIZZI Laure. Jeunesse 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux numériques in *Dossier d'actualité veille et analyses*, 2012, n° 71.

ENDRIZZI Laure. Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. Dossier d'actualité, n° 59. Inrp.fr.

ERTZSCHEID Olivier. L'homme, un document comme les autres in *Traçabilité et réseaux*. Paris : Hermès, 2009, n° 53, p. 37.

ESCARPIT Robert. L'information et la communication : théorie générale. Paris : Hachette, 1991.

ESTIVALS Robert. Théorie générale de la schématisation, 3 : théorie de la communication. Paris : L'harmattan, 2003.

EVANS Christophe (Dir.). Mener l'enquête. Guide des études de publics en bibliothèque. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2011.

FARKAS M.G. Social software in *Libraries : Building Collaboration, Communication, and Community Online*. Medford, Nj, Information Today, 2007.

FAYET-SCRIBE Sylvie. Connaissez-vous Suzanne Briet, ? in *BBF*, 2012, n°1, p. 40-44 <<http://bbf.enssib.fr/>> [Consulté le 22 septembre 2013]

FENNETEAU Hervé. Enquête : entretien et questionnaire. Paris : Dunod, 2002.

FERNANDEZ Isabel. Bibliothèques et publics : brève rencontre ou grandes espérances ? in *Les bibliothèques, entre imaginaires et réalités*. Paris : Artois Presses Universités, 2009, p. 107.

FILLIETTAZ François. Comprendre l'identité numérique : un enjeu pour l'enseignement. Direction des systèmes d'information et service écoles-médias, 2011.<http://icp.ge.ch/sem/prestations/IMG/pdf_dsi_sem_identite_numerique_v10.pdf> [Consulté le 20 novembre 2012]

FLICHY Patrice. Le sacre de l'amateur : sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique. Paris : Seuil, 2010.

FLUCKIGER Cédric. L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires. Cachan : École normale supérieure de Cachan : Thèse de doctorat, 2007. <http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf>

FOREST Frédéric. Les universités en France : fonctionnement et enjeux. Mont-Saint-Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre, 2012.

FOUCHER Pascal, PECHOIN Daniel, SCHUWER Philippe. Dictionnaire encyclopédique du livre. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 2002.

FOUQUET Annie et PERRIAULT Jacques. Évaluation, politiques publiques, politique de recherche in *Communication & organisation*, vol.2, 2010, n° 38, p. 29-40.

FRAYSSE Patrick. Document in *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, 2001, p. 36.

FRAYSSE Patrick. Outils, documentation et ressources pédagogiques : un dispositif info-communicationnel de l'éducation, le SCEREN in *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*, 2009, p. 39.

FRENAY Mariane et al. Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original in *Revue française de pédagogie*, vol. 3, 2010, n° 172, p. 63-76.

GAGNEPAIN Jean. Leçons d'introduction à la théorie de la médiation. Louvain : Peeters, 1994.

GALAUP Xavier. Développer la médiation documentaire numérique. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2012.

GALAUP Xavier. Mémento in *Développer la médiation documentaire numérique*, 2012, p. 211-218.

GALINON-MÉLÉNEC Béatrice et ZLITNI Sami. L'homme-trace, producteur de traces numériques in *Traces numériques : de la production à l'interprétation*, 2013, p.8.

GALINON-MÉLÉNEC Béatrice et ZLITNI Sami. Traces numériques : de la production à l'interprétation. Paris : CNRS éd., 2013.

GALINON-MÉLÉNEC Béatrice. Le numérique. De l'usage aux traces. Du fantasme au doute et au cauchemar in *l'imaginaire et la représentation des nouvelles technologies de communication*, 2013, p. 91.

GALINON-MELENEC Béatrice. Penser autrement la communication : du sens commun vers le sens scientifique ; du sens scientifique vers la pratique. Paris : l'harmattan, 2011.

GARDIES Cécile. Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs. Toulouse : Cépaduès éd., 2011.

GARDIES, Cécile. De la mouvance identitaire à l'encrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'enseignement agricole. Toulouse : Université de Toulouse : Thèse de doctorat, 2006. <http://oatao.univ-toulouse.fr/887/1/gardies_887.pdf>

GARDIES Cécile. Des savoirs à enseigner in *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, 2011, p. 199.

GAUDIN Jean-Pierre. « Modalités et enjeux de l'évaluation des SHS : le tournant actuel » in *Revue européenne des sciences sociales*, vol.2, 2008 (XLVI),p. 63.

GEORGES Eric et GRANJON Fabien. Critiques de la société de l'information. Paris : L'harmattan, 2009.

GKOUSKOU-GIANNAKOU Pergia. Mutations médiatiques et métaphorisations numériques : transformations communicationnelles entre concepteurs et usagers du Web in *Connexions : communication numériques et liens social*. Belgique : Presses universitaires de Namur, 2012, p. 317.

GOERGES Fanny. Identités virtuelles : les profils utilisateur du Web 2.0. Paris : Questions théoriques, 2010.

GONIEZ Hugo. La faillite des universités françaises .Paris : Ellipses, 2008.

GONNET Jaques. Education aux médias : les controverses fécondes. Paris : Hachette éducation, 2001.

GRAWITZ Madeleine. Méthodes des sciences sociales. Paris : Dalloz, cop.2001, 2007.

GUEGEN Éric. Guide pratique des médias sociaux à l'usage de bibliothèques & centres de documentation. Mont-Saint-Aignan : Éd. Klog, 2012.

GUEGEN Katell & LE GALEZE Patricia. L'utilité des normes in *Arabesques*, 2011, n° 62, p. 6 <www.abes.fr/Arabesques-n-62> [Consulté le 2 avril 2012].

GUENOT Frédérique. Travailler efficacement avec les réseaux sociaux. Levallois-Perret : Studyrama-vocatis, 2011.

GUICHON Nicolas. Les usages des TIC par les lycéens : déconnexion entre usages personnels et usages scolaires in *Revue STICEF*, vol. 19, 2012.<http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm>

GUILAUD Hubert. Vivre dans un monde de flux in *Problèmes politiques et sociaux*, novembre 2010, n° 978, p. 25.

HADJI Charles. L'évaluation, règle du jeu : des intentions à l'action. Paris, ESF éd., 2000.

HALPERIN Catherine. Identité (s) : l'individu, le groupe, la société. Auxerre : Sciences humaines Editions, 2009.

HARVEY P. L. Cyberspace et communautique : appropriation, réseaux, groupes virtuels. Québec : Presses de l'Université Laval, 2004.

HECQUARD Françoise et De Miribel Marielle. Devenir bibliothécaire-formateur : organiser, animer, évaluer. Paris : Éd. du cercle de la librairie, 2003.

HINCHLIFFE Lisa Janicke. Nouveaux développements en maîtrise de l'information. *BBF*, 2005, n° 6 . <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0056-008>>

HOFFMANS-GOSSET, Marie-Agnès. Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation. Lyon : Chronique sociale, 1996.

HOUGHTON S. Librarian 2.0. Discussion de Michael Squared sur son blog <librarianinblack.net/librarianblack/2005/12/library_20_disc.html>

HOUSSAYE Jean. Le triangle pédagogique. Berne : Peter Lang, 1988.

HULIN Thibaud. Analyser les traces d'activité pour évaluer les ressources électroniques in l'information scientifique et technique dans l'univers numérique : mesures et usages. Paris : ABDS, 2010

IBEKWE-SANJUAN Fidelia. La science de l'information : origines, théories et paradigmes. Paris : Hermès, 2012.

IHADJADENE Madjid et CHAUDIRON Stéphane. L'étude des dispositifs d'accès à l'information électronique : approche croisées in *Problématiques émergentes dans les SI*, 2008, p. 19.

ILLIEN Gildas. Décrire les objets du savoir, les nouveaux paradigmes du catalogage in *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 50, 2013, n° 3, p. 26-29.

ISAAC Antoine, BOUCHET Antoine. Rameau et Skos in *Arabesques*, n° 54, avril-juin 2009, p. 13 <www.abes.fr [Consulté le 2 avril 2012]

ISSAC Henri. L'université numérique, rapport à Madame Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Paris : Université Paris Dauphine, 2008..

JACQUESSON Alain, RIVIER Alexis. Bibliothèques et documents numériques : concepts, composantes, techniques et enjeux. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 2005.

JACQUINET Marie-Christine. Créer des services innovants. Stratégies et répertoires d'actions pour les bibliothèques. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2011.

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève, FICHEZ Elisabeth. Dir. L'université et les TIC. Bruxelles : De Boeck, 2008.

JUANALS Brigitte. Culture de l'information, du livre numérique. Paris : Hermès, 2003.

JEANNERET Yves. Le procès de numérisation de la culture : un défi pour la pensée du texte in *Protée*, automne 2004, vol. 32, numéro 2, p. 9-18 <<http://id.erudit.org/iderudit/011168ar>> [Consulté le 01 août 2012]

JEANNERET Yves. Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?. Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2007.

JEANNERET Yves, OLLIVIER Bruno. Les sciences de l'information et de la communication : savoirs et pouvoirs. Paris : CNRS, 2004.

JENKINS Henri. Convergence culture : where old and new media collide. New-York, NY University Press, 2007.

JENKINS Henri. La culture de la convergence : des médias au transmédia. Paris : A. Colin, 2013.

JODELET Denise. Le dictionnaire des sciences humaines. Paris : PUF, 2006.

JOLLY, Claude. Réunion annuelle des directeurs de bibliothèques universitaires, *BBF*, T.55, n° 4, p. 86. <<http://bbf.enssib.fr/e-dossier/1986/4>>

JOUGUELET Suzanne. Les Learning centers, un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement supérieur et à la recherche ; rapport 2009-022. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2009.

JOURDE Pierre. Université : la grande illusion. L'esprit des péninsules, 2007.

KADDOURI Mehdi, BOUAMRI Abderrahmane et AZZIMANI Toufik. Le non – usage des TIC en contexte universitaire in *Recherches & Educations*, n° 6, juin 2012, p. 71-88.<www.revues.org> [Consulté le 26 octobre 2013]

KAUFMANN, Jean-Claude. Le dictionnaire des sciences humaines. Paris : PUF, 2006.

KEPEKLIAN Gabriel. Du Web aux réseaux sociaux. Visions et mirages. La force des usages in *Transversalités*, 2010/4, n° 116.

KERNEIS J., COUTANT A., ASSOGBA H. et STENGER T. Les natifs numériques profitent-ils de la convergence ? Constats nuancés et pistes de réflexion pour les éducateurs in *Etudes de communication*, 2012, n° 38.<<http://www.cairn.info/bu-services.martinique.univ-ag.fr:5000/revue-transversalites-2010-4-page-17.htm>> [Consulté le 28 février 2013].

KESSOUS Emmanuel. La *vie privée*, du substantiel au procédural : quels enjeux de normalisation ? in *La norme numérique : savoir en ligne et Internet*. Paris : CNRS, 2010, p. 206.

KIYINDOU Alain et AMADOR BAUTISTA, Rocio. Nouveaux espaces de partage des savoirs : dynamiques des réseaux et politiques publiques. Paris : L'harmattan, 2013.

KLEIN Annabelle et PROULX Serge. Les individus connectés communiquent-ils encore in *Connexions : communication numérique et lien social*. Belgique : Presses universitaires de Namur, 2012, p. 513.

LACHENAUD Jean-Philippe. Bibliothèques universitaires : le temps des mutations. Le rapport du Sénat. Commission des finances, 1998/1999.

LACHENAUD Jean-Philippe. La réforme des universités : le temps des défis. Bulletin des bibliothèques de France in *BBF*, n° 6, 2009 <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-06-0064-013>>

LAHIRE Bernard. Les manières d'étudier : enquête 1994. Paris : La documentation française, 1996.

LAMIZET Bernard, SILEM Ahmed. Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication. Paris : Ellipses, 1997.

LAMIZET Bernard. Les lieux de la communication. Liège : Mardaga, 1995.

LAMOUREUX Mireille, BATTISTI Michèle. Bibliothèques du futur : progrès, développement et partenariats. 73^{ème} congrès de l'IFLA, 2007 <<http://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2007-4-page-327.htm>> [Consulté le 24 novembre 2011].

LARDELLIER Pascal et RICAUD Philippe. Le réseau pensant : pour comprendre la société numérique. Dijon : Ed. Universitaires de Dijon, 2007.

LATZKO-TOTH Guillaume. La co-construction d'un dispositif sociotechnique de communication : le cas de l'Internet relay chat. Montréal : Université de Québec, 2010 <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/39/64/PDF/These-Latzko-Toth.pdf>> [Consulté le 15 avril 2014].

LAURET Jonchère. Des livres électroniques pour les étudiants in *BBF*, 2007, n° 6 <<http://bbf.enssib.fr/>> [Consulté le 29 mai 2012]

LAVERDIERE Richard. La formation documentaire. ABCDEF, 1998.

LE COADIC Yves F. Usages et usagers de l'information. Paris : A. Colin : ABDS, 2004.

LE COADIC Yves F. La science de l'information. Paris : PUF, 2004.

LE COADIC Yves F. Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic. Paris : ABDS, 1998.

LE DEUFF Olivier. Bouillon de culture : la culture de l'information est-elle un concept international in *l'éducation à la culture informationnelle* – Colloque Erté, 2008 <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/90/60/PDFledeuff-06-CICI2.pd>> [Consulté le 6 août 2012]

LE DEUFF Olivier. Éducation et réseaux socionumériques : des environnements qui nécessitent une formation in *Hermès*, 2011, n° 59, p. 67.

LE DEUFF Olivier. La formation à la présence numérique, 2012. <archivessic.ccsd.cnrs.fr/sic_00716589>

L

LE DEUFF Olivier. La formation aux cultures numériques : une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique. Limoges : FYP éditions, 2011.

LE DEUFF Oliver. Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence in *Études de communication*, 2012/1, n° 38 <<http://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2012-1-page-131.htm#pa10>> [Consulté le 28 avril 2014]

LE DEUFF Olivier. Réseaux sociaux, entre médias et médiations, des espaces à méditer plutôt qu'à médire in *Communication & organisation*, vol. 1, 2013, n° 43, p. 5-12 <www.cairn.info/revue-communication-et-organisation-2013-1-page-5.htm> [consulté le 20 août 2014] ;

LE SAUX Annie. La diversité des publics in *BBF*, 1993, n° 6, p. 80-81. <<http://bbf.enssib.fr/e-dossier/1993/6>>

LEFORT Geneviève. Apprendre à s'informer in *S'informer pour se former et pour agir*, 1987.

LEGERE Monique, Les services des bibliothèques des universités québécoises in *Diriger une bibliothèque d'enseignement supérieur*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1995, p. 240.

LEGROS Denis, CRINON Jacques. Psychologie des apprentissages multimédias. Paris : A. Colin, 2002.

LEGROUX Jacques. De l'information à la connaissance. Paris : L'harmattan, 2008.

LELEU-MERVIEL Sylvie et USEILLE Philippe. Quelques révisions du concept information in *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès, 2008, p. 27.

LEVIE Françoise. L'homme qui voulait classer le monde : Paul Otlet et le Mundaneum. Bruxelles : Les impressions nouvelles, 2008.

LEVY Pierre. L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace. Paris : La découverte, 1997.

LINE Maurice B. Les bibliothécaires et la connaissance : gardiens, fournisseurs, intermédiaires, guides, ressources ? in *Bibliothécaires, quel métier ?*. Paris : Éd. du cercle de la librairie, 2004, p. 46.

LINE Maurice. Le métier de bibliothécaire in *BBF*, 1998, n° 2, p. 44-48 <<http://bbf.enssib.fr>> [Consulté le 15 juin 2012]

LIQUETE Vincent, FABRE Isabelle et GARDIES Cécile. Faut-il reconsidérer la médiation documentaire, 2010 <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2010-dossier/Liquete-Fabre-Gardies/index.html> [Consulté le 15 juillet 2012]

LIU, Alan. *The Laws of Cool: Knowledge Work and the Culture of Information*. A Chicago and London: The University of Chicago Press, 2004.

LIVINGSTONE Sonia, MASCHERONI Giovanna, MURRU Maria Francesca. Utilisation des réseaux socionumériques par les jeunes européens in *Hermès*, 2011, n° 59, p. 89.

LOVELUCK Benjamin. Internet, vers la démocratie radicale ? in *Le débat*, septembre-octobre, vol. 4, 2008, n° 151, p. 157.

LYOTARD Jean-François. *La condition post-moderne*. Paris : Ed. de minuit, 1988.

MACARIE-FLOREA Monica Roxana. *Le comité national d'évaluation : les effets de l'auto-évaluation. La défense* : Université Paris Ouest Nanterre : Thèse de Doctorat, 2010. http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/52/51/57/PDF/these_Monica_MACARIE_FLOREA_juillet_2010.pdf

MALOTAUX Sandrine. L'insertion professionnelle au cœur du projet de Learning centers du SCDB de l'Institut national polytechnique de Toulouse in *Favoriser l'insertion professionnelle et l'accès à l'emploi : les atouts des bibliothèques*, 2013, p. 111-118.

MALOTAUX Sandrine. L'insertion professionnelle, enjeu pour les universités in *BBF*, 2009, n° 2, p. 13-16. [En ligne <http://bbf.enssib.fr/e-dossier/2009/2>]

MANIEZ Jacques. *Actualités des langages documentaires : fondements théoriques de la recherche d'information*. Paris : ABDS, 2002.

MARC, Edmond. La construction identitaire de l'individu in *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, 2009, p. 29.

MAROIS Alain. Réseaux sociaux et BU in *Faire connaître et valoriser sa bibliothèque : communiquer avec les publics*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2012, p. 132.

MARTIN Olivier. L'analyse de données quantitatives. Paris : A. Colin, 2007.

MASSIT-FOLLEA Françoise, EPINETTE Françoise. L'Europe des universités : l'enseignement supérieur en mutation. Paris : La Documentation française, 1992.

MATTELART Armand. Histoire de la société de l'information Paris : La Découverte, 2009.

MENON Bruno. Les langages documentaires : un panorama, quelques remarques critiques et un essai de bilan in *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2007, n° 1, p. 18-28.

MERLE Pierre. La démocratisation de l'enseignement supérieur. Paris : La Découverte, 2002.

MESGUICH Véronique. Le curateur, cet animal social dans la jungle informationnelle in *Documentaliste-Science de l'information*, vol. 49, n° 1, 2012, p. 24-28.

MESURE Sylvie et SAVIDAN Patrick. Le dictionnaire des sciences humaines. Paris : PUF, 2006.

MERZEAU Louise. L'intelligence de L'utilisateur in l'utilisateur numérique. Inria, 2010, p. 9-37.<http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/52/65/27/PDF/Merzeau_intelligence_de_l_usager.pdf> [Consulté le 05 novembre 2012].

METZGER Jean-Paul. L'information-documentation in *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs et discipline*, 2006, p. [43].

METZGER Jean-Paul. Temps, mémoire et document in *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*, 2008, p. 101.

MEYRIAT Jean et MIEGE Bernard. Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 –milieu des années 1980) in *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*, 2002, p. 62.

MEYRIAT Jean. Colloque ADBS sur la formation des professionnels de l'information in *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*, 2001, p. 107.

MEYRIAT Jean. De l'écrit à l'information : la notion de document et la méthodologie de l'analyse du document in *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*, 2001, p.114.

MEYRIAT Jean. Document, documentation, documentologie in *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*, 2001, p. 154.

MEYRIAT Jean. L'informatologie, science sœur de la bibliologie in *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*, 2001, p.161.

MEYRIAT Jean. La sociologie et ses problèmes d'information scientifique in *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*, 2001, p. 49-75.

MEYRIAT Jean. Une déontologie : pourquoi ?. Actes de la journée d'étude du 6 novembre 1992. Paris : ABDS, 1994.

MICHAUD Christian. Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel. Lyon : Université Claude Bernard : Thèse de doctorat, 2010. <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/89/22/PDF/Michaud_Christian.pdf> [Consulté le 10 décembre 2012].

MICHAUD Yves. Qu'est-ce que la société ?. Paris : O. Jacob, 2000.

MICHAUT Christophe. Structure et organisation de l'enseignement supérieur : Belgique, France, Québec et Suisse in *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, 2012, p. 19.

MIEGE Bernard. La pensée communicationnelle. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1995.

MILES B. Matthew, HUBERMAN A. Michael. Analyse des données qualitatives. Bruxelles : De Boeck, cop. 2003, 2013.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. L'université à l'ère numérique, Paris : MENESR, 2006.

Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme. Paris : Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, 1999.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Le plan bibliothèques universitaires, 5 engagements-phare au service de la vie étudiante. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, février 2010.

MITTERMEYER Diane. Les connaissances en recherche informationnelle : résultat d'une enquête auprès des étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoise in *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2004, p. 104.

MKADMI Abderrazak, ZREIK Khaldouln (dir.). Métiers de l'information, des bibliothèques et des archives. Paris : Europia, 2012.

MORANDI Franck. Système d'information, système d'enseignement : quels modèles d'intégration du numérique ? in *L'université à l'ère numérique*, 2010, p. 126.

MORIN Edgar. La méthode. 3, La Connaissance de la Connaissance. Paris : Éd. du Seuil, 1992.

MUCCHIELLI Alex, GUIVARCH Jeannine. Nouvelles méthodes d'études des communications. Paris : A. Colin, 1998.

MUCCHIELLI Alex. La nouvelle communication. Paris : A. Colin, 2000.

MUET Florence. Mutations de l'enseignement supérieur et perspectives stratégiques pour les bibliothèques universitaires in *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2009/4, p. 4-12.

NAUDE Gabriel. Advis pour dresser une bibliothèque. Paris : A. Baudry & Cie, 2010 (reproduction de l'édition de 1664. Retranscription fidèle du texte originel)..

NEDELEC, Claudine. Les bibliothèques, entre imaginaires et réalités. Arras : Artois Presses université, 2009.

NOËL Alain. La conduite d'une recherche : mémoire d'un directeur. Montréal (Québec) : JFD éd. , 2011.

Nouveaux accès, nouveaux usages à l'ère numérique : la culture pour chacun ? : actes du Forum d'Avignon : culture, économie, médias, 4-6 novembre 2010. Paris : Gallimard, 2011.

OCDE. Enseignement supérieur : qualité, équité, efficience. Athènes : Réunion des ministres de l'Éducation, 2006 <http://www.oecd-library.org/fr/enseignement-superieur-qualite-efficience_514mj187lvr1.pdf?> [Consulté le 24 novembre 2011]

OCTOBRE Sylvie. Les digital natives et la culture in *Problèmes politiques et sociaux*, 2010, n° 978, p.19.

OLIVESI Stéphane. Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, et disciplines. Grenoble : PUG, 2006.

OLLIVIER Bruno. Identité et identification : sens, mots et techniques. Paris : Hermès, Lavoisier, 2007.

OLLIVIER Bruno. Les sciences de l'information et de la communication : théorie et acquis. Paris : A. Colin, 2007.

ORAIN Christine. LMD et politique documentaire : exemple du SCD de l'université de Rennes. Villeurbanne : Enssib, 2005.

ORMSBY Éric. Le management stratégique. Mission de la bibliothèque et planification stratégique in *Diriger une bibliothèque d'enseignement supérieur*, Québec, 1995.

PAILLEZ-KATZ Arlette, DIDEROT Denis. Positionnement de la bibliothèque à l'intérieur de l'université et relation avec les tutelles in *Diriger une bibliothèque d'enseignement supérieur*. Québec : Presses de l'université du Québec, 1995, p. [387].

PAIVANDI Saeed et ESPINOSA Gaëlle. Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université in *Distances et médiations des savoirs*, 2013, n° 4 <<http://dms.Revues.org/425>> [Consulté le 22 juin 2014].

PALLIER Denis. Les bibliothèques. Paris : PUF, 2002.

PANIGEL Claire. La formation documentaire dans l'enseignement supérieur en France. <http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=> [Consulté le 20 juillet 2013].

PAPY Fabrice et LEBLOND Corinne. Bibliothécaires et chercheurs au service de l'usage documentaire : résultats, réflexions et perspectives d'une recherche-action synergique in *Documentation et bibliothèque*, vol. 55, 2009, n° 3, p. 116.

PAPY Fabrice, LEBLOND Corinne. Bibliothèques numériques : la nécessaire médiation in *Communication et Langages*, n°161, sept. 2009.

PAPY Fabrice. Problématiques émergentes dans les sciences de l'information. Paris : Hermès : Lavoisier, 2008.

PAPY Fabrice. Technodocumentation : des machines informationnelles aux bibliothèques numériques. Paris : Hermès : Lavoisier, 2009.

PAPY Fabrice. Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques. Paris : Hermès, 2007, p. 86.

PAQUELIN Didier. L'université à l'ère du numérique. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 2010.

PASSERON, Jean-Claude (1982). Images en bibliothèques, images de bibliothèques in *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 27, n°2, p.69-83.

PÉDAUQUE Roger T. Le document à la lumière du numérique. Paris : C&F éditions, 2006.

PENE Sophie. Comment changer sans innover : la performance de l'autonomie in *Mouvements*, 3/4, 2008, n°55-56, p. 82-91.

PENE Sophie. Le document et le réseau in *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès, 2008, p [111].

PERAYA Daniel et BONFILS Philippe. Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents in *Distances et médiations des savoirs*, 2012, n° 1.<<http://dms.revues.org/126>> ?lang=en> [Consulté le 10 juillet 2014].

PERAYA Daniel. Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelles modélisation in *Les enjeux de la communication*, 2008, <http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/> [Consulté le 20 mai 2013].

PERRIAULT Jacques et VAGUER Céline. La norme numérique : savoir en ligne et Internet. Paris : CNRS éd., 2010.

PERRIAULT Jacques. L'accès aux savoir en ligne. Paris : Odile Jacob, 2002.

PERRIAULT Jacques. La communication du savoir à distance. Paris : l'harmattan, 1996.

PERRIAULT Jacques. La logique de l'usage. Paris : l'harmattan, 2008.

PERRIN Georges. Favoriser l'insertion professionnelle et l'accès à l'emploi : les atouts des bibliothèques. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2013.

PETIT Laurent. Ressources numériques pour l'enseignement supérieur : le cas de l'Université en ligne. Paris : Hermès : Lavoisier, 2009.

PINTE Jean-Paul. Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation in *Les cahiers dynamiques*, 2010, n° 2, p. 84.

PINEDE-WOJCIECHOWKI Nathalie et al.. La communication de l'IST dans l'enseignement supérieur et la recherche : l'effet RENATER/INTERNET : acte du colloque, Bordeaux, 16- 18 mars 1995, [organisé par] le CEM-GRESIC. Paris : ADBS, 1995.

PITTE Jean-Paul. Les réseaux sociaux et l'apprentissage de la recherche d'information stratégique par des étudiants du supérieur. 8^{ème} Rencontres du FFFOD – Nouveaux espaces numériques et formation. Strasbourg, 2010.

POISSENOT Claude. L'irruption de l'utilisateur concret : « du service public » au « services aux publics » in *Bibliothèque(s)-Revue de l'association des bibliothécaires français*, n° 53/54, décembre 2010, p. 27.

POLLIN Jean-Paul. Universités : nouvelle donne. Paris : Descartes & Cie, 2009.

POINSOT Thomas. Le développement des réseaux sociaux d'entreprise in *Problèmes politiques et sociaux*, 2011, n° 984, p. 62-63.

PONS Xavier. L'évaluation des politiques éducatives. Paris : PUF, 2011.

POTEAUX Nicole. Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question in *Distances et médiations des savoirs*, n° 4, 2013. <<http://dms.revues.org/403>>[Consulté le 18 août 2014].

PRENSKY Marc. Digital natives, digital immigrants, 2001.<www.marcprensky.com> [Consulté le 05 novembre 2012].

PROULX Serge et KLEIN Annabelle. Connexions : communication numérique et lien social. Namur (Belgique) : Presses universitaires de Namur, 2012.

RANJARD Sophie. Usages et usagers de l'information : quelles pratiques hier et aujourd'hui ? Paris : ADBS éd., 2012.

RAUZIER Jean-Michel. Recherche et documentation en SHS : l'héritage de Jean Meyriat in *Documentaliste – Sciences de l'information*, vol. 48, 2011, n° 4, p.4-5.

REAL DEL SARTE, Louis-Serge. Les réseaux sociaux sur Internet. Monaco : Alphée J.-P. Bertrand, 2010.

REGIMBEAU Gérard. Thématique des œuvres plastiques contemporaines et indexation documentaire. Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail : Thèse de doctorat,

1996. [En ligne <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/74/65/03/PDF/Th.Regimbeau.Gerard.vol1.pdf>>

RENAUT Alain ; Que faire des universités ?. Paris : Bayard, 2002.

RENOULT Daniel. Les bibliothèques dans l'université. Paris : Cercle de la librairie, 1994.

RENOULT Daniel. Vers de nouveaux rapports entre l'État et l'Université, *BBF*, 1990, n° 2, p. 90-95. <<http://bbf.enssib.fr/e-dossier/1990/2>> [Consulté le 12 juillet 2012]

REUTER Yves. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck, 2007.

RICHTER Brigitte. Précis de bibliothéconomie, Paris : Saur, 1992.

RISSOAN Romain. Les réseaux sociaux : facebook, Twitter, LinkedIn, Viadeo : comprendre et maîtriser ces nouveaux outils de communication. St-Herblain : ENI, 2011.

ROCHE Florence et SABY Fabrice. L'avenir des bibliothèques : l'exemple des bibliothèques universitaires. Villeurbanne : Presses de l'Esssib, 2013.

ROCHE Florence. La cartographie des lecteurs in *L'avenir des bibliothèques : l'exemple des bibliothèques universitaires*, 2013, p. 103-111.

ROCHE Florence. Quel avenir pour la bibliothèque en tant que lieu ? in *L'avenir des bibliothèques : l'exemple des bibliothèques universitaires*, 2013, p. 154.

ROMAINVILLE Marc, MICHAUT Christophe. Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Bruxelles : De Boeck, 2012.

ROMAINVILLE Marc. L'échec dans l'université de masse. Paris : L'harmattan, 2000.

ROSELLI Mariangela & PERRENOUD Marc. Du lecteur à l'usager : ethnographie d'une bibliothèque universitaire. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2010.

ROSELLI Mariangela. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : enquête ethnographique en bibliothèque universitaire in *Tic & société*, interactivité et lien social, Vol. 44, n°&, 2010, p. 33.

RUYER R. La cybernétique et l'origine de l'information. Paris : Flammarion, 1954.

SABY Frédéric. Les formations a la maîtrise de l'information au cœur de l'évolution de la place et du rôle des bibliothèques in *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*, 2004, p. 181-193.

SABY Frédéric. Quel est l'avenir des bibliothécaires ? in *L'avenir des bibliothèques : l'exemple des bibliothèques universitaires*, 2013, p. 164-187.

SAEMMER Alexandra. Lire la littérature numérique à l'université : deux situations pédagogiques in *Etudes de linguistique appliquée, revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 2010, n° 160, octobre-décembre, p. 415.

SAHUT Gilles. Les jeunes, leurs enseignants et Wikipédia : représentations en tension autour d'un objet documentaire singulier in *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 51, 2014, n° 2.

SALAÛN Jean-Michel, ARSENAULT Clément. Introduction aux sciences de l'information. Paris : Les Presses de l'Université de Montréal, 2009.

SARTRE Jean-Paul. Qu'est-ce que la subjectivité ?. Paris : Les Prairies ordinaires, 2013.

SAUVAGE Christiane, Informer et rechercher : le professionnel de la documentation au service du lecteur, Paris : ABF, 2010.

SAVENANT Ann V. Philosophie de la sollicitude. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 2001.

SEMPRINI Andrea. La société de flux : formes du sens et identité dans les sociétés contemporaines. Paris : L'harmattan, 2003.

SENIE-DEMEURISSE Josiane, COUZINET Viviane. Information in *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, 2012, p. 21

SENIE-DEMEURISSE Josiane, FABRE Isabelle. Usages et pratiques de l'information in *Approches de l'information-documentation : concepts fondateurs*, 2012, p. 209.

SERE Alain. Pour le développement du numérique à l'école, rapport de la mission e-Educ, 2008.

SERRES Alexandre. Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur Internet. Caen : C&F éd. , 2012.

SERRES Alexandre. Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information sur Internet, 2012. <<http://www.in-sup-com/node/2689>> [Consulté le 30 octobre 2012]

SERRES Michel, LE DEUFF Olivier. Outils de recherche : la question de la formation in *L'entonnoir*, 2009, p. 96-97.

SERRES Michel. Petite poucette. Paris : Ed. Le Pommier, 2013.

SERVET Mathilde. Les bibliothèques troisième lieu in *BBF*, 2010, n° 10, p. 57-63
<http://bbf.enssib.fr> [Consulté le 10 février 2011]

SHANNON C. et WEAVER W. The mathematical theory of communication. University of Illinois Press : Urbana, 1949.

SIMONIAN Stéphane. Tic et enseignement supérieur : une question de professionnalité in *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*, 2010, p. 181-194.

SIMONNOT Brigitte et GALLEZOT Gabriel. L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information & de la communication. Caen : C&F éditions, 2009.

SIMONNOT Brigitte. De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants in *L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information & de la communication*, 2009, p. 31-57.

SIMONNOT Brigitte. L'accès à l'information en ligne : moteurs, dispositifs et médiations. Paris : Hermès : Lavoisier, 2012.

SIMONNOT Frédérique. Culture de l'information, des pratiques aux savoirs. *BBF*, 2008, n° 4. <<http://bbf.enssib.fr/e-dossier/2008/4>> [Consulté le 30 juin 2012]

SIX Jean-François. La médiation. Des médiateurs in *Qu'est-ce que la société ?*, 2000, p. 432-442.

STENGER Thomas et COUTANT Alexandre. Les réseaux numériques dits sociaux. Paris : Hermès, 2011, n° 59

STENGER Thomas, COUTANT Alexandre. Un monde d'amis ? Une ébauche de typologie sur les réseaux socionumériques in *Connexions : communications numériques et lien social*, 2012, p. 214.

TACONNAT Laurence. Fonctionnement et dysfonctionnement de la mémoire humaine in *Le journal des psychologues*, vol. 4, 2012, n° 297, p. 18-23 <www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2012-4-page-18.htm> [Consulté le 16 juillet 2012]

TARIN Laurence. L'avenir des bibliothécaires est-il derrière eux ? in *BBF*, 2004, n° 4. <<http://bbf.enssib.fr/>> [Consulté le 24 juin 2012].

TASSIUS Denise. L'autonomie éducative par l'apprentissage documentaire en ligne : quel impact sur l'échec universitaire ?. Mémoire de Master 2. Martinique : Université des Antilles et de la Guyane, 2010. Non publié.

TOUITOU Cécile. Les nouveaux usages des générations internet in *BBF*, 2008, n° 64, p. 67-70 <<http://bbf.enssib.fr/>> [Consulté le 16 mars 2013].

TREMBLAY Gaëtan. Gatesisme et informationnalisation sociale : alternatives à la société de l'information ? in *Critiques de la société de l'information*, 2008, p. 27.

UNESCO. De la société de l'information aux sociétés du savoir, décembre 2003. <www.portal.unesco.org/> [Consulté le 25 septembre 2012].

VAN ZANTEN Agnès. Les politiques d'éducation. Paris : PUF, 2005.

VASCONCELLOS Maria. L'enseignement supérieur en France. Paris : La Découverte, 2006.

VEDEL Thierry. Sociologie des innovations technologiques des usagers : introduction à une socio-politique des usages in *Médias et nouvelles technologies. Pour une socio-politique des usages*, 1994, p. 13-43.

Vers l'université numérique : une réflexion conduite par la Caisse des dépôts et la conférence de présidents d'université. Paris : La documentation française, 2010.

VIAL Michel. Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts. Bruxelles : De Boeck Université, 2001.

VIDAL Geneviève. La sociologie des usages : continuités et transformations. Paris : Hermès, 2012.

VIEIRA DA CUNHA Miriam. Le profil des professionnels de l'information dans l'Etat de Santa Catarina, Brésil : projet de recherche in *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, actes du colloque MICS-LERASS, 21-22 mars 2002, p. 281.

VILLENPONTOUX Luc. L'apprentissage différencié à l'école élémentaire : méthodologie. Paris : Ed. Castella, 1989.

WAGNER Pascal. ABF : bibliothèques, des modèles à combiner in *Archimag : guide pratique*, 2011, n° 42, p. 4.

WEBBER Sheila. La culture informationnelle : un domaine d'étude internationale in *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010, p. 102-113.

WEIL-BARAIS Annick. Les apprentissages scolaires. Paris : Ed. Bréal, 2004.

WOLTON Dominique. Informer n'est pas communiquer. Paris : CNRS Editions, 2009.

ZAMMAR Nisrine. Réseaux sociaux numériques : essai de catégorisation et de cartographie des controverses. Rennes : Université Rennes 2 : Thèse de doctorat, 2012. <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/68/79/06/PDF/2012theseZammarNdiffusable.pdf>>

TEXTES LÉGISLATIFS

DÉCRETS

Décret n° 2006-572 du 17 mai 2006 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créées sous forme de services communs, art. 9.

Décret n°85-694 du 4 juillet 1985, modifié par le décret n° 01_320 du 27/03/1991, sur les services communs de documentation des établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'éducation nationale.

Décret n°84-74 du 26 janvier 1984 fixant le statut de la normalisation, décret n°93-1235 du 15 novembre 1993, loi n° 94-665 du 4 août 1994 modifiée relative à l'emploi de la langue française.

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

LOIS

Loi n°41-1987 du 24 mai 1941 relative à la normalisation ; décret du 5 mars 1943 portant reconnaissance d'utilité publique de l'Association française de normalisation

Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 art. L712-3

Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement supérieur et de la recherche

RAPPORTS – INSPECTION GÉNÉRALE DES BIBLIOTHÈQUES

Rapport n° 2009-022 – Décembre 2009 – Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et la recherche. S

http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/33/6/Rapport_Learning_Centers_7-12_RV_131336.pdf

Rapport n° 2009-0017 – Janvier 2010 - Comparaison internationale de bibliothèques universitaires : étude de cas.

http://media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/2010/78/0/Rapport_etude_comparative_1_8_fevrier_2010_definitif_137780.pdf

Rapport n° 2012-020 – Mars 2013 – Quels emplois dans les bibliothèques ? État des lieux et perspectives.

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71309/quels-emplois-dans-les-bibliotheques-etat-des-lieux-et-perspectives.html>

WEBOGRAPHIE

<http://ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuelles-e-dossiers-de-laudiovisuel/cyber-informationnelle-numerique>

<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/>

<http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>

<http://bbsi2point0.blogspot.com/2008/06/bibliothques-dans-lcosystme-du.html>

<http://delegation.internet.gouv.fr/actions/administration.htm>

http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/inno/projects/index_fr.htm

<http://enssib.fr/>

<http://epi.univ-paris1.fr/html/docs/Guide-usages-numerique-Universite-Paris1-Pantheon-Sorbonne-2012.pdf>

http://icp.ge.ch/sem/prestations/IMG/pdf_dsi_sem_identite_numerique_v10.pdf

http://ife.ens.lyon.fr/vst/DA-Veille/71-fevrier-2012.pdf?utm_source...

<http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php>

<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/74/65/03/PDF/Th.Regimbeau.Gerard.vol1.pdf>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>

<http://urfist.enc.sorbonne.fr/sygefor/stage/269>

<http://urfistinfo.hypotheses.org/1490>

http://www.abf.asso.fr/fichiers/file/ABF/textes_reference/code_deontologie_bibliothecaire.pdf

http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=668

http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences_humaines/index.html

<http://www.cairn.info/bu-services.martinique.univ-ag.fr:5000/revue-transversalites-2010-4-page-17.htm>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

<http://www.enssib.fr/lecole/enssib-2012/historique-de-lenssib/chronologie-generale-de-lenssib>

http://www.ifop.com/media/poll/2050-1-study_file.pdf

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000664/index.shtml>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id>

<http://www.openedition.org/163>

<http://www.persee.fr/Web/support/portail>

<http://www.revues.org/>

<http://www.uclouvain.be/foramtion-continue.html>

<http://www.univ-paris1.fr/bibliotheques/nous-connaître/>

https://www.sup.adc.education.fr/asibu/esgbu_desc.htm

liris.cnrs.fr

www.cpu.fr/uploads/tx-publications/S3T-2013-MESR-VF.pdf

www.marcprensky.com

<http://www.les-infostrateges.com/article/0402222/1-information-documentation-connaissance-mode-ou-nouveau-concept>

http://www.credoc.fr/pdf/Sou/Les_Jeunes_Conference_de_Presse_12fevrier2013.pdf

ANNEXES

A. CARTOGRAPHIE – MEDIAS SOCIAUX

Une cartographie de certains médias sociaux permet de se représenter la variété des outils communicationnels et leur taux de notoriété

Année	Création de...	Situation en France 2013
2003	Skype	89 %
2003	LinkedIn	47 %
2004	Viadeo	36 %
2004	Facebook	97 %
2005	Wikipédia	NP ²⁷³
2005	Youtube	95 %
2006	Twitter	94 %
2011	Google+	87 %

Sources : Données IFOP http://www.ifop.fr/media/pressdocument/663-1-document_file.pdf

²⁷³NP = Non proposé

B. ENTRETIENS

B1- Entretien exploratoire n° 1

Entretien réalisé le 23 juin 2011 au CNAM avec Ghislaine Chartron, professeure en Sciences de l'Information et de la Communication

Intervieweur : Doctorante

GC : Ghislaine Chartron

Intervieweur

La formation documentaire peut contribuer à améliorer le travail universitaire des étudiants et ainsi transformer leur démarche dans l'acquisition des savoirs. Qu'est que vous pouvez me dire, votre point de vue ?

GC

Oui, oui c'est une formation, vous voyez il y en a déjà eu

Oui c'est une bonne hypothèse qui va rencontrer à mon avis une vérification. Vous avez déjà beaucoup de travaux qui ont déjà été fait là-dessus. Il faut que vous fassiez un état de l'art. En France, les pionniers c'était Paris 8 qui avait vraiment mis en évidence autour de Coulon qui avait vraiment avec l'Urfist de paris, je me rappelle où j'étais à l'époque, c'est ma collègue Claire Panigel qui travaillait avec Alain qui avait mis une corrélation entre les étudiants qui avait suivi les cursus de la méthodologie du travail intellectuel et documentaire et puis ceux qui ne l'ont pas suivi. Le côté positif d'une façon un peu presque empirique, il faudra opérer une vérification. Je pense que là, il y a plein de sujets qui montrent que la formation documentaire, elle est bénéfique pour le travail intellectuel.

A mon avis c'est une bonne hypothèse qui n'est pas révolutionnaire.

Intervieweur

Non du tout, justement. Oui c'est vrai elle n'est pas révolutionnaire, mais ceci étant la donne a un peu changé quand même puisque, avec les nouvelles technologies, on ne sait plus très bien si cela apporte ou pas la formation documentaire. Parce que les étudiants arrivent, le plus souvent ils savent déjà manipuler les outils pas forcément les outils documentaire, en fait

tous les outils technologiques et c'est vrai que c'est très difficile aujourd'hui par rapport à ceux avant, où il y avait pas tout cela ils étaient assez intéressés. Parce que moi, je suis passée par là, j'ai eu Alain Coulon comme enseignant aussi à Paris 8. Donc c'est vrai c'était un peu à l'époque révolutionnaire, puisque qu'on approchait la documentation. Ce n'était pas la même chose. Aujourd'hui, ils arrivent à l'université, et pour eux ils savent déjà tout chercher.

GC

Non ça, ce n'est pas vrai, nous aussi au CNAM, moi j'ai en cours des élèves ingénieurs qui vont passer leur diplôme d'ingénieur, moi je les ai en formation nous avons des étudiants en formation d'ingénieur, leur savoir-faire est limité, on se rend compte que leurs savoirs faire sont limités qu'il y a espèce de nivellement, de savoir en surface, et puis, il y a tout à déconstruire quand même pour qu'ils se rendent compte un petit peu de la convocation de certains types de besoins, une fois où ils ont passé une fois qu'ils ont passé leurs UE ils se disent ,ils sont beaucoup plus efficaces et ils ont , oui effectivement, on avait beaucoup à apprendre, déjà mettre le type de formation sur tels types d'outils, tel type de besoin au bon niveau, si on cherche des livres, c'est pas la peine d'aller chercher, il faut savoir mobiliser, les recherches d'informations quelconque. Je crois qu'il y a une espèce de nivellement qui se fait, qui est un nivellement de premier abord qui s'opère tous ces moteurs de recherches, le moteur de recherche Google qui a tout mis au même niveau, mais on a à reconstruire les repères derrière je crois. Nous l'expérience que l'on a au CNAM sur ce type d'UE là c'est qu'effectivement les étudiants nous remercient à la sortie. Ca veut dire, qu'ils ont construit des repères intellectuels, qu'ils n'avaient pas avant.

C'est vraiment une hypothèse à mon avis que vous allez pouvoir vérifier sans problème.

Je pense que contrairement à cette première déclaration, je dirais, qu'il faut pas penser que l'on sait tout faire, que l'on sait chercher dans un moteur de recherche, parce que il y a beaucoup de chose à recomposer derrière, de discernement, de regard critique, de gain de temps et puis de compréhension de ce que l'on peut obtenir avec ce type d'outil, cet esprit critique qu'on arrive à construire ensemble.

Intervieweur

En fait, ça c'est leur représentation, mais une fois qu'ils sont sur le terrain ils se rendent compte que ce n'est pas la même chose du tout. Il y a plus de travail en fait à faire un cheminement pour cela justement.

GC

Ils pensent savoir que l'on peut avoir tel type de source, et pas tel type de source ils doivent savoir quelles sont les limites de Google Scholar, de comprendre tout ce qui se fait que ce n'est pas une boîte magique quoi ! Là-dessus, je pense que l'idée qu'il n'y a plus de besoin de former est une idée, un leurre. Au contraire, nous partons vraiment des cours de formation à l'information au CNAM même si ce sont des informaticiens. Ce que je vous dis là c'est pour les futurs informaticiens qui quand on décrypte leurs pratiques, on voit quand même que tout s'embrouille dans leur tête.

Ils ont du mal à redécouvrir une bibliothèque, il redécouvre, tout n'est pas dans une école de la République, il y a des ressources qu'ils vont obtenir qui ne sont pas forcément sur Google. Donc on reconstruit sachant qu'effectivement il y a des phénomènes de désintermédiation forts. Mais tant mieux, ça veut dire qu'ils ont un accès où ils ont besoin de reconstruire leur expérience, leur repère.

Et puis savoir qu'est-ce qu'on peut obtenir avec tel type d'outil, qu'est-ce que l'on aura jamais. Voilà, c'est un environnement de travail qu'on essaie de reconstruire

Intervieweur

Et la formation à l'INTD de documentation, elle est inscrite dans la plaquette de la formation ou en fait, c'est selon certains enseignants, voilà.

GC

Il faut différencier, l'INTD forme des professionnelles, ce que je vous ai dit là ce n'était pas professionnel, c'est que pour les auditeurs du CNAM. Il y en a qui sont formés comme cela, ce n'est absolument pas des spécialistes de l'information.

Nous à l'INTD, on forme des spécialistes, pour eux la recherche d'information c'est un petit module parmi tout un ensemble

Intervieweur

Tout un ensemble de modules ?

GC

Tout un ensemble de modules

Intervieweur

D'accord, donc ce n'est pas organisé forcément comme l'enseignement supérieur

GC

C'est ça. Non non, c'est un module, il y a une grosse demande de l'entreprise aussi. Dès que l'on rentre dans l'entreprise, on va voir qu'il y a beaucoup de source analytique qui ne sont pas exploitées mais qui dans l'entreprise fait gagner un temps énorme.

Intervieweur

Et vous avez eu l'occasion de travailler avec des... comment dirait-je, avec des universités justement sur la formation documentaire

GC

Avec les URFIST qui sont des... vous voyez un petit peu

Intervieweur

Oui, oui je connais

GC

Là on faisait la formation de tous les futurs enseignants, dans des CIES on formait les futurs doctorants, et puis on formait au niveau doctoral essentiellement. Et les formations de formateurs, c'est ce qu'on faisait, l'idée de démultiplier les formations dans les universités, on formait les personnes qui ensuite intervenaient dans les universités

Intervieweur

D'accord, dès 84

GC

C'est toujours la mission de l'URFIST de préparer, réalisation de guide, de réviser les supports qui peuvent être redistribués, de façon démultipliée sur l'ensemble des universités

Intervieweur

Un peu comme le guide de l'Enssib

GC

Comme Cerise, le premier guide qui avait été fait par Claire Panigel

Intervieweur

Qui est fait par Paris 7

GC

On avait des guides sectoriels, en économie, bioguide en biologie enfin. C'était le rôle des Urfist toujours de faire cette médiation avec les formateurs en universités et pour qu'ensuite ils s'approprient ce genre de guide. Là vous retrouverez dans les Urfist des choses intéressantes là-dessus je pense.

Intervieweur

Oui j'ai pris contact aussi avec l'Urfist, avec Mme..je ne me rappelle pas de son nom.

GC

Maille.

Intervieweur

Voilà c'est ça, pour discuter en fait de la formation des doctorants, car je voudrais bien voir comment cela se passe.

GC

Oui.

Vous pouvez voir aussi Christophe Boudry qui lui est plutôt du côté des sciences biomédicales qui est à l'Urfist de Paris aussi, qui forme beaucoup les doctorants lui. Alors n'hésitez pas à diversifier les approches. Vous regarderez sur leur site, car ils ont beaucoup de supports en ligne qui étaient en tous les cas en accès libre jusqu'à présent.

Intervieweur

D'accord. Jusque-là la bibliothèque, je parle en général, la bibliothèque était vraiment considérée comme un lieu de travail, comme un lieu de savoir, mais n'avait jamais en tout cas été considérée comme un lieu de formation qu'est-ce que vous pouvez dire, est-ce que vous pensez que petit à petit ça change, ou on est encore dans la même configuration.

GC

Non ça change parce que c'est vrai que c'est le numérique qui fait bouger beaucoup les choses, puisque les collections deviennent numériques, et il y a des formes désintermédiation, dans les bibliothèques de recherche il n'y plus grand monde enfin dans les sciences dures, toutes les grosses collections de revues et tout ça c'est en ligne, que les chercheurs ont moins, ils accèdent de leur bureau. Et c'est quand même une grosse tendance de ne plus se rendre en bibliothèque. Le numérique déplace la valeur ajoutée de la médiation, cela fait qu'aujourd'hui la demande de la médiation, elle est effectivement aussi sur mettre à disposition des espaces de travail numérique dans lesquels finalement les ressources documentaires sont un composants parmi d'autres. Donc il n'est pas absurde de voir des bibliothèques ouvrir des centres e-learning donc avec l'idée d'être un lieu identifié comme un lieu de travail plus large que simplement la consultation de ressources documentaires ; là c'est une extension de la bibliothèque qui me semble totalement intéressante et dans ses missions comme on voit des bibliothèques faire beaucoup de formation et s'impliquer plus dans les cursus et c'est important aussi. Je pense que la valeur ajoutée des bibliothèques passe par cette proximité avec l'enseignement. C'est comme ça maintenant qu'on arrivera effectivement à aboutir à l'objectif finalement à ce que les étudiants intègrent leur réflexe documentaire pour leur travail intellectuel quoi, c'est donc un travail plus proche des diplômés. Je pense que c'est déjà bien en marche, dans bien des endroits, après ça dépend des individus aussi, je pense.

Intervieweur

Après, ce n'est pas aussi développé que dans d'autres pays européens, ou comme aux États unis ? C'est vrai que les gens ont de la pratique, et puis on leur répète d'aller à la bibliothèque

GC

C'est parce que les enseignants sont plus prescripteurs aux États-Unis qu'en France. Je vais vous dire je pense que beaucoup d'enseignants français ont été mal formés, ils donnent peu

*par exemple comme aux États-Unis c'est courant de donner une liste de livres à lire avec la pratique de **course reserves**, on réserve des ouvrages et on conçoit un cours comme une synthèse sur l'ensemble des lectures que l'on a demandé aux étudiant. Dans les universités françaises dans tous les cas ce que je perçois, on donne sa bibliographie et on demande à l'étudiant de lire un livre sans forcément lui demander à lire des ouvrages sur lesquels on n'est pas d'accord, d'introduire la polémique dans un cours, par exemple des choses comme ça.*

Intervieweur

Il y a un problème quand même sur la culture du livre

GC

Je pense que l'on a un rapport à la culture donc aux ressources documentaire qui n'est pas le même. C'est culturel, culturel dans le système éducatif.

Intervieweur

On a pu percer sur le terrain, parce que les enseignants on les voit peu à la bibliothèque ou pas du tout. C'est vrai eu aussi effectivement s'ils n'ont pas la pratique aussi des bibliothèques, ils auront du mal.

GC

Il y a beaucoup de bibliographies qui sont désastreuses Je ne sais pas si je peux, il y a des bibliographies qui sont peu mises à jour Derrière, il y a une espèce de ... ils ne sont pas au courant de ce qui sort.

Intervieweur

Effectivement ce que vous dites là, ils donnent même des références d'ouvrages épuisés.

GC

Ca je le vois avec les informaticiens, puisque j'anime au CNAM cette UE, quand je vois ils donnent une bibliographie de base ils donnent des ouvrages qu'ils ont connus il y a 5 à 6 ans. Ils ont jamais fait la démarche d'aller voir s'il y a d'autres éditions c'est quand même un peu c... je crois, si on veut vraiment qu'il y ait une vitalité intellectuelle, il faut que l'enseignant

soit aussi au courant des dernières publications, qu'ils se tiennent à jour je dirais, qu'ils prescrivent ces nouveaux ouvrages, et non pas donner ce qu'il a connu lui, il y a dix ans. C'est un vrai problème.

Intervieweur

Donc, il y a un travail à faire au niveau des bibliothécaires par rapport aux enseignants. Il faut qu'ils sortent des bibliothèques pour aller vers les enseignants et les inciter..

GC

Peut-être leur renvoyer au fur à mesure les listes des ouvrages de leurs domaines, par eux-mêmes qu'ils sont actifs. C'est ce que j'ai demandé ici à l'INTD, à chaque fois que l'on fait des acquisitions, la documentaliste envoie les nouveautés aux enseignants, il faut que les enseignants, ils n'ont pas toujours le temps ; le réflexe d'aller à la bibliothèque mais s'ils reçoivent ça dans leur boîte aux lettres, ah, il y a des ouvrages là-dessus qui sont sortis, il est interpellé là. Je crois aussi que les bibliothèques ont ce rôle à jouer un peu à les forcer à la veille.

Intervieweur

Et ça forcément a un impact sur les étudiants, tout.

GC

Oui

Intervieweur

Tout est lié

GC

Tout est lié, puisqu'au pire ce serait de voir les étudiants être plus au courant que leurs profs.

Intervieweur

Parce qu'effectivement, on peut se dire que les bibliothécaires, en tout cas les bibliothèques mettent en place des formations et qui sont à l'intention des étudiants. Mais, finalement, ils se

retrouvent seuls avec les étudiants, les profs ne sont pas impliqués. Finalement, ça ne peut pas marcher.

GC

La courroie de transmission c'est l'enseignant.

Intervieweur

Voilà avec les enseignants. Donc ça ne peut pas marcher car le problème que l'on rencontre aujourd'hui sur le terrain c'est ça. C'est-à-dire qu'il y a un manque...

GC

Travail collectif.

Intervieweur

De travail collectif avec les enseignants ce qui fait qu'effectivement, les étudiants, ils se retrouvent entre deux.

GC

Ils font ce que le prof dit. C'est lui qui donne la note finale c'est lui qui... si on veut vraiment que les pratiques de lecture s'élargissent, il faut passer par les enseignants, il faut que les bibliothécaires travaillent avec les enseignants.

Intervieweur

C'est ce point-là qui m'intéresse le plus. Mon questionnement c'est comment on va arriver à faire que ces deux professionnels arrivent à travailler ensemble. Là c'est le gros problème sur le terrain pourquoi parce que l'enseignant il est là pour enseigner la méthodologie disciplinaire, quelque part le bibliothécaire, il est là pour enseigner la méthodologie documentaire mais en même temps, je dirai que les deux sont liés, c'est à l'intention de l'étudiant. Comment faire pour qu'ils arrivent à s'entendre ? Et justement, on a ce problème-là à l'Université des Antilles et de la Guyane. Un gros problème de travail concerté entre les enseignants et les bibliothécaires qui forment à la méthodologie documentaire, c'est vrai

qu'on n'arrive pas à faire en sorte qu'il y ait un travail concerté entre les deux, parce que l'un à peur..., en tout cas surtout l'enseignant a peur que le bibliothécaire empiète sur son travail

GC

Oui, la solution c'est de trouver des dispositifs institutionnels, c'est-à-dire des UE obligatoires, par exemple, nous, du type « maîtrise de l'information » d'un domaine qui force quelque part une médiation entre guillemets parce c'est obligatoire pour le travail commun. De mettre des enseignants à la bibliothèque, c'est peut-être plus compliqué, il y a des pays, justement, nous ici en France, on a effectivement un corps particulier, il y a un problème d'identité, les corps de bibliothécaire et de conservateurs c'est pas le corps des enseignants. Donc, il y a un problème de représentation, un problème de concurrence, entre deux corps qui, je pense que l'autonomie de l'université va faire aussi bouger les frontières puisque si vous voulez les bibliothèques sont complètement intégrées dans les universités, cela veut dire aussi que si toute la promotion, si toute la carrière des bibliothèques je pense passera par les reconnaissances locales, l'innovation, les services rendus à la communauté. Peut-être que du coup ça va être un catalyseur peut-être de travail commun renforcé. Les enseignants sont fautifs aussi, mais j'ai vu quand même des bibliothécaires se repliés sur leurs corps, il y a je pense tout un ensemble de facteurs qu'il faut étudier parce que ce côté institutionnel est important pour voir comment les projets communs pourraient être menés avec quelles motivations, tout est question de motivations pour des projets. Effectivement, si c'est conçu comme des trucs en plus, plus ou moins obligatoires ou plutôt pas obligatoires du tout à mon avis on atteindra jamais le but qui est de déclencher des compétences réelles. La solution c'est ce qu'a mis en place Paris 8, c'est une UE obligatoire de méthodologie du travail documentaire.

Intervieweur

Mais c'est vrai que c'est très difficile à mettre en place dans la mesure où il faut créer un outil dans les plaquettes de formation, il faut que cela soit inscrit dans la politique publique de formation de l'université, et donc ce n'est pas évident, cela veut dire qu'il faut aujourd'hui que les SCD puissent intervenir aussi

GC

Il y a des enseignants qui font le lien entre les deux. Il faut avoir des avis sur des objectifs. C'est clair comme il y a eu des UE de langues, des UE de maîtrise de la formation, il faut se battre aussi localement, comme tous les projets, on les a pas tout de suite quand il faut aussi porter les projets, quitte à ce qu'ils soient reconnus aussi dans les projets financiers, Trouver des financements pour s'identifier, être visible, il faut s'engager, il faut déjà des personnes motivées, engagées qui soient persuadées de l'enjeu du 21^{ème} siècle et former comme cela tous les étudiants à savoir chercher l'information, savoir la restituer et il n'y a pas que la recherche, il y a la communication, la recherche de consensus, plus le problème de confrontation.

Intervieweur

La question de l'identité aussi prend le pas dessus. C'est pour cela aussi il faut qu'il y ait une confrontation parce que chacun des deux n'a pas envie de perdre son identité.

GC

Oui, oui c'est pour ça qu'il faut transformer à cette soi-disant concurrence en projet commun. La solution est là aussi. C'est d'être ensemble dans un projet commun plutôt que d'être dans une logique de rivalité, et là où ça marche il y a des équipes projet qui travaille ensemble, je pense que c'est ça, c'est comme dans toute activité de travail, un projet mobilise des équipes.

Intervieweur

Vous avez eu l'occasion de travailler sur les représentations des étudiants, en fait sur l'aspect documentaire, sur l'aspect formation ?

GC

La représentation ?

Intervieweur

La représentation qu'ils ont en fait des outils, de la bibliothèque.

GC

Non, je suis plus dans l'action (rires).... que dans les enquêtes sociologiques.

Intervieweur

Les représentations c'est important non.

GC

Non, je n'ai pas fait de travaux dessus.

Intervieweur

En fait, il faut que je vois avec quelqu'un d'autre.

GC

Je pense qu'il faut travailler à ce que les représentations changent, on ne peut pas anticiper les résultats d'une telle enquête. L'idée c'est effectivement d'accompagner un tel changement, d'accompagner le positionnement des bibliothèques.

Intervieweur

Vous m'avez parlé beaucoup de la documentation électronique. Est-ce que vous pensez que le fait que tout soit dématérialisé, est-ce que vous pensez que pour les étudiants, se noyer dans la masse d'information sans avoir les vrais outils pour extraire l'information, surtout on se rend compte qu'il y a tellement de plagiat aujourd'hui, que cela fait même peut aux enseignants, il se retrouvent à aller voir sur des sites de plagiat, aller vérifier et tout, donc là cela devient quand même assez compliqué.

GC

Oui oui, non c'est clair que c'est l'hypermarché, donc il y a beaucoup, beaucoup de chose. Mais il y a des côtés positifs, c'est-à-dire que l'on a jamais été aussi informé, on a jamais eu autant de possibilité d'autoformation qu'aujourd'hui pour les étudiants comme les citoyens. On ne va pas non plus se lamenter de toutes ces informations qui s'offrent à nous. Si on sait rechercher, on est quand même beaucoup mieux informé. Les positions de pouvoir que l'on s'était parfois construites autour de la maîtrise de l'information sont en train de se lever. Donc ça maintenant, il est clair que ceci nécessite du discernement, ça veut dire que cela nécessite aussi un contrôle de son temps, un contrôle des outils, on dirait des compétences et on en revient au début de notre entretien, c'est qu'il faut apprendre aux étudiants effectivement à gérer, à développer des stratégies finalement de recherche

d'information en fonction des contextes et en obligeant des connaissances qui relèvent à la fois des représentations des sources, de la représentation d'une envie critique des outils, qu'ils risquent d'en attendre ou en attente, de la gestion de leur temps, ils ont dix minutes, ce qu'ils doivent mobiliser le plus possible pour un gain de temps de réponse sur un type de sujet, enfin, quelles sont les compétences de traitement de l'information.

Intervieweur

C'est en cela que les documentalistes, les bibliothécaires vont jouer un rôle.

GC

L'efficacité dans le travail, comme dans le travail de l'étudiant, dans le travail tous les jours. Il y a des domaines où la recherche d'information malgré le fait qu'on ait des outils d'intermédiation sont confiés dans l'entreprise à des professionnels car l'on estime que c'est chronophage. C'est chronophage, je dirais. On peut aussi se perdre et ça prend du temps sur autre chose. Donc, il faut être efficace, c'est comme dans tout, il y a des méthodes de gestion de l'information et c'est ça tout le challenge effectivement à développer. C'est développer les aptitudes de repérage, de traitement rapide de l'information pour l'intégrer dans son activité principale. C'est toujours l'activité secondaire l'information. On peut avoir à développer un projet, alors soit on l'externalise, dans le cas de l'étudiant on l'externalise pas, on l'internalise mais on sait la gérer mais d'une façon efficace. C'est ce qu'il faut qu'on arrive à communiquer... optimiser une bibliographie pour après l'utiliser à différentes occasions, donc il y a un problème d'efficience...

Je pense que c'est ça qui est quand même le challenge aujourd'hui de notre métier, au-delà de mettre à disposition des collections.

Mais on n'a jamais eu autant besoin de construction de repères, je pense, car le risque c'est de se perdre c'est sûr.

Fin de l'entretien

Cet entretien en toute confiance a été riche d'enseignement sur la place de l'étudiant dans son parcours universitaire, dans son autonomie documentaire. Un éveil à la réflexion pour dépasser les idées reçues sur l'engagement des professionnels, sur l'évolution de leur métier, leur ouverture sur l'extérieur c'est-à-dire l'université, le travail avec les enseignants, les autres services de l'université. Leur dépassement du soi de bibliothèque-collection à bibliothèque documentation-information-communication. La construction de nouveaux repères avec le

numérique aussi bien pour les étudiants que pour les professionnels. Finalement, cet entretien s'est transformé en vrai échange professionnel, une sorte de conversation autour d'un thème d'un grand intérêt pour les deux l'interviewé et l'intervieweur.

B2- Entretien exploratoire n° 2

Entretien réalisé le 28 janvier 2013 avec la responsable des formations à l'URFIST de Paris

Intervieweur : Doctorante

AB : Aline Bouchard

Intervieweur

Ma problématique se situe plus au niveau des médias sociaux et comme j'ai vu que vous avez fait une formation sur Twitter cela m'a beaucoup intéressé. J'ai été voir les formations proposées par les bibliothécaires dans les universités et c'est vrai que dans les curriculums ils n'ont pas encore intégré les outils des médias sociaux. C'était pour voir ce qui vous a motivé pour mettre en place cette formation parce ce que j'ai vu que c'était en direction des professionnels, des enseignants chercheurs, des doctorants, et donc la motivation. Est-ce qu'il y avait une demande ?

AB

Oui

Intervieweur

Ce sont vraiment mes grandes questions. Pour l'instant je n'ai vraiment pas eu grand-chose dans les curriculums de formation. Ils sont encore centrés sur les formations très classiques.

AB

Les formations que l'on a développées sur le web 2.0, en fait on a commencé avant mon arrivée. Moi je suis arrivée en septembre 2010 mes collègues avait déjà proposé des formations sur le web 2.0, plus l'accès d'un côté Zotero et après tout ce qui était application

en ligne par exemple, expansion Firefox. Donc, c'était un quart d'heure, c'était les années 2008/2009 et c'était en plus un peu le début quand même, le terme est plus ancien. Et puis sinon il y avait la formation d'initiation au Web 2.0 qui était assurée par mon collègue à la base. Et donc quand je suis arrivée, je ne savais pas trop dans quels domaines faire les formations. Les formations URFIST étaient d'abord en direction des bibliothécaires et si vous regardez les chiffres, il y a 40% de bibliothécaires, 20 % à peu près de doctorants, cela dépend des années 20, 30%, on va dire 25 % et puis après pour les enseignants chercheurs, c'est à peu près 10 %. On a un peu plus de mal à les toucher. Donc ça en fait c'est les propositions qu'on offre comme vous avez vu ce matin, dans notre catalogue, les gens s'inscrivent dès qu'ils voient qu'il y a quelque chose qui les intéresse et en fonction des possibilités...Et en plus à Paris et dans les autres URFIST on travaille directement avec les écoles doctorales ou des PRES ce genre de chose qui proposent des formations aux ATER, aux moniteurs ? à leurs vacataires etc. En fait on a donc deux offres et les formations au web 2.0, c'était avant tout pour la partie catalogue.

Intervieweur

D'accord

AB

Pour resituer un peu le contexte aussi. Et donc sachant qu'il y avait un seul CIES qui avait pris dans son catalogue la formation initiation au web 2.0, pour la Sorbonne en fait ;

En 2010, le web 2.0 s'est quand même développé, le terme est devenu plus connu, ce genre de chose, donc on avait pas mal de formations sur les différents stages que l'on proposait déjà sur les stages et notamment l'initiation au web 2.0. L'initiation c'est donc une formation de 6 heures et puis après ce sont les grands classiques, sur les outils phares, quels problèmes cela peut poser pour la recherche d'information, la validation etc.

Moi quand je suis arrivée, j'ai vu ce qui avait déjà un peu sur les formations proposées par l'URFIST, et il fallait que je trouve un endroit où me mettre. C'est vrai que je connaissais un peu twitter, un peu Diigo et c'était des outils qui me semblaient intéressants et puis après j'ai repris à mon compte la formation d'initiation au web 2.0 à la place de mon collègue et quand j'avais des formations, à chaque fois j'essayais de présenter des outils et puis éventuellement de faire des TP, sur ces outils qui sont finalement les plus originaux parce que ce ne sont

pas ceux que l'on connaît le plus, on parle de web, on parle de Facebook il y a pas de souci, le blog on voit vaguement, wiki avec wikipédia y a pas de souci. C'est vrai que Twitter pour l'année 2010 c'était encore un peu bizarre, et puis tout ce qui était plateforme de style Diigo, Delicious c'est vrai que pour trouver un intérêt vraiment pour l'internaute du coup je le faisais en TP et plus finalement dans une formation plus longue, c'est juste un dernier graal, et donc chaque fois je disais, ah ce serait bien de développer des formations sur autre chose. Et puis j'ai profité un peu de l'effet de mode.

C'est vrai que l'on entend beaucoup parler du Web 2.0 dès que l'on regarde les blogs dans la profession, et donc du coup je me suis dit que ça pouvait être intéressant de développer des formations aux outils parce que là pour l'instant, on n'a pas vraiment de formation aux outils grand public, twitter. On avait aussi une formation sur les réseaux sociaux en bibliothèques pour lesquelles on abordait twitter mais c'était une présentation magistrale mais on disait que cela pouvait être intéressant d'y ajouter des formations.

Intervieweur

Vous n'avez pas de support de formations ?

AB

Oui, oh si je vous montrerai cela après.

Et donc je pensais que cela pourrait être intéressant de faire une formation d'une journée pour Diigo et Twitter avec un aspect bien critique pas juste de dire twitter c'est fantastique.

C'est aussi parce que dans notre offre de formation je trouvais intéressant de développer des formations généralistes et des formations plus thématiques, ou généralistes et plus pratiques, c'est pour cela autour de la question du Web 2.0, donc des formations aux outils, Twitter, Diigo c'est les seuls que l'on a proposé en fait, après on a une formation sur blogs et wikis qu'assure ma collègue qui est webmestre, cela dépend aussi un peu des profils des formateurs et après, il y a deux formations supplémentaires qui sont apparues dès qu'on parle du Web 2, des questions qui étaient posées pendant les formations, la formation sur le Web 2 en matière de formation, donc à quoi peut servir un blog, comment doit fonctionner un wiki en groupe, le travail collaboratif, le rapport avec l'outil et sinon il y a tout ce qui concerne les réseaux sociaux pour la communauté scientifique. Il y a deux ans on avait fait pour les réseaux sociaux pour les bibliothèques, normalement on va reproposer cette année, et puis tout ce qui était pour les communautés scientifiques, c'est-à-dire l'évolution du mode de publication, le rôle de Twitter aussi dans la communication etc. c'était vraiment une question

qui me semblait émerger. Du coup j'ai proposé cette formation là l'an dernier. Ça c'est un peu le panel de nos formations au Web 2.0 catalogue. Sachant qu'on propose si vous regardez notre catalogue de stage, on a rajouté le module au Web 2.0 et puis derrière on décline suivant les formateurs un certain nombre de sujet plus généralistes plus utile, plus pratique etc.

Ça pour le catalogue, je pense que l'on balaye à peu près tous les aspects. Dans ce catalogue tout le monde peut venir, et c'est vrai pour le coup on prend tous les enseignants-chercheurs et les bibliothécaires qui sont surtout justement dans une démarche déjà de connaître les outils du web et aussi éventuellement de formateur pour la formation d'usagers.

Par contre, du côté des écoles doctorales, la question du web 2.0 n'a pas rencontré beaucoup de succès dans les années précédentes, dans les années précédentes, on proposait juste une session d'initiation au web 2 pour un des CIES avec qui on travaille. Cette année comme j'avais développé de nouvelles formations, l'an dernier autour de ce thème j'ai demandé si il y avait de nouvelles écoles doctorales qui voulaient des stages que l'on proposait au catalogue mais pour leurs doctorants spécifiquement.

Donc Wikipédia personne n'en a voulu axé doctorant, ce matin on l'avait axé plus formation-formateur, mais wikipédia les écoles doctorales n'en voient pas trop l'intérêt, c'est vrai qu'elles sont dans la course à la vitesse très vive, ne pas publier les résultats.

On pensait, je ne sais pas si elle vous l'a dit Carla ce matin, elle fait une formation pour les doctorants à Lille, en 2 demies journées.

Intervieweur

A Jussieu

AB

Oui à Jussieu. Alors nous les écoles avec lesquelles on est en partenariat, elles n'en n'ont pas voulu, après ce n'est pas forcément un manque d'intérêt, c'est aussi parce que les budgets, une enveloppe fixe, donc c'est vrai même si il y a des formations qui peuvent les intéresser, il ont tendance un peu à reproduire le même catalogue d'une année sur l'autre, c'est le même budget en fait, leur budget n'est pas expansif, il font en fonction de ce qui peut apparaître aussi, il ne faut pas forcément voir le refus d'avoir des formations à wikipédia par exemple comme un manque totale d'intérêt mais aussi parce qu'il y a peut-être un problème matériel derrière évident

Intervieweur

Ce qui est curieux c'est que dans la formation ce matin, il y avait beaucoup de doctorant, ils étaient là parce qu'ils sont chargés d'enseignement. En même temps, l'un dans l'autre, ils en profitent

AB

Oui. Mais c'est vrai on se disait qu'à destination des écoles doctorales directement, cela peut être intéressant, ne serait-ce que pour l'aspect critique.... Et puis on voit que Wikipédia est de plus en plus utilisé pour valoriser ses connaissances, mettre sur leur CV ...

Du coup, on a proposé aussi dans le domaine du web 2 tout ce qui est réseaux sociaux. Alors là par contre cette année ça a bien marché, cette année 2013 parce que, la formation d'initiation au web 2.0 qui réunissait peu de personnes chez les doctorants, l'année dernière on avait 5, cette année, on avait 3. Pour dire que l'école doctorale paye pour former 3 stagiaires, en fait il y a huit inscrits officiellement, et donc je leur ai proposé une autre formation, et donc c'était la formation sur les réseaux sociaux, et donc ce sont les utilisations des réseaux sociaux par la communauté scientifique et puis qu'est-ce qu'on peut en attendre, quels sont les enjeux en matière d'information, d'identité numérique. Et bien là, il y a 3 ou 4 écoles doctorales qui l'ont demandé cette année (2013). Alors que c'était vraiment une nouvelle formation. Autant il a une qui a remplacé un de nos stages par ça. Autant les autres c'est un ajout dans leur offre de formation.

Intervieweur

Est-ce parce que les universités aussi commencent à s'y intéresser ?

AB

Là oui. Autant wikipédia, ils n'y voient pas forcément un intérêt. C'est vrai pour le coup... Après ce sont toutes les disciplines. Ce n'est pas forcément une université, que ce soit une université de sciences humaines ou plutôt sciences. Elles n'en ont pas toutes demandées, mais il y a une partie qui en a demandé. Donc voilà c'est à peu près les seules formations en fait que l'on propose au Web 2.0 sachant que la question-là des réseaux sociaux, c'est aussi une

demande là c'est dans le cadre des formations d'une journée. C'est juste la modalité d'inscription qui change, globalement le contenu c'est à peu près pareil, le discours ne change pas suivant les participants.

J'ai été contacté par Agropolis international, qui est donc un rassemblement d'écoles plutôt dans les domaines de l'agronomie etc. à Montpellier pour aller assurer une journée d'études. Et la semaine dernière j'ai fait cette formation-là sous un format court en deux heures en fait, une présentation sur les réseaux sociaux, ce n'était le terme dans le titre pour l'Ecole des mines. Ce sont des formations que l'on fait en plus hors de notre catalogue, et pour lesquelles on est sollicité à destination des étudiants.

Donc, sinon effectivement à ma connaissance ce que vous disiez, dans les bibliothèques c'est ce que vous disiez je vois peu de collègues qui font des formations normalement aux outils 2.0. Alors, j'ai vu que l'on parlait récemment de la BULAC proposerait des formations à Diigo à ses usagers. Il faudrait vérifier. Je crois c'est la BULAC.

Intervieweur

Diigo cela s'écrit comme cela. Avec deux i. Je ne connais pas en fait

AB

Vous connaissez peut-être Delicious, c'est l'équivalent.

Intervieweur

Oui, ah d'accord.

AB

Delicious. Diigo. En fait c'est à peu près la même chose.

Intervieweur

C'est quand même plus récent que Delicious

AB

Oui. Cela fait 2 ans d'écart entre les deux. Il a un aspect supplémentaire notamment collaboratif et il a beaucoup plus de fonctionnalités en fait que Delicious, et plus souple à utiliser. C'est vrai que comme il est plus récent, on peut profiter des améliorations.

Je voulais préciser que si aussi on a développé des formations sur les outils par exemples c'est parce que je regarde, mes collègues regardent régulièrement ce que proposent les autres URFIST. Pour Diigo, par exemple à l'URFIST de Rennes il proposait déjà depuis quelques années une formation à Delicious et à Diigo à l'urfist de Nice aussi ils faisaient une formation à Diigo, et donc voilà. C'est aussi, on regarde ce qui se passe aux URFIST pour avoir des idées. C'est vrai, ce n'est pas toujours facile de savoir dans quels domaines faire des formations.

Intervieweur

En fait les motivations ne viennent pas forcément d'une demande extérieure, ça peut être aussi un projet.

AB

Oui c'est ça exactement. Oui, sachant que toutes les URFIST, on demande les plans de formation aux différents établissements. Bien sûr tous les ans on peut avoir une idée de ce que l'on veut proposer et c'est vrai que, il y a plus de demandes sur les URFIST au web 2.0 de manière générale. Alors, il y a quelques demandes sur les réseaux sociaux pour les bibliothèques mais c'est parce que la bibliothèque en question a un projet de construire un compte twitter, ce genre de chose et voit qu'au CFRCB local, il n'y a pas de formation, à l'Enssib il n'y a pas de formation là-dessus. Alors est-ce qu'à Paris à l'URFIST on ne peut pas faire cette formation..... C'est à peu près la seule formation qui ressort vraiment des demandes. On a quand même augmenté notre offre de formation au Web 2.0 ces deux dernières années, les gens le connaissent donc et ne demande pas forcément dans un plan de formation.

Intervieweur

C'est fort possible. Dans cette formation, il y a aussi des bibliothécaires ?

AB

Oui.

Intervieweur

En fait, ils préfèrent se déplacer plutôt que de demander une formation sur place

AB

Oui, parce que ça touche quand même peu de personnes en même temps, comme par exemple pour le compte Twitter si il y a 3 personnes qui y contribuent, pour les plateformes collaboratives de signets, il y a parfois plus de monde mais cela ne nécessite pas de faire venir quelqu'un sur site pour ce genre de formation et puis il y a beaucoup d'autoformation, finalement ce sont des outils qui sont pour le niveau de base d'utilisation, c'est quand même assez simple à utiliser.

Et si non en terme de chiffre, je n'ai pas les statistiques pour les stages précisément mais les formations d'initiation au Web 2.0 commencent à baisser en chiffres. Autant, il y a deux ans à peu près, on aurait pu faire deux sessions au lieu d'une puisqu'il avait 30 inscrits pour 15 places, que maintenant autant on remplit une session mais guère plus.

Intervieweur

Et comment vous justifiez cette baisse de fréquentation.

AB

Je pense que les gens commencent à s'habituer à ces outils, c'est vrai que c'est un peu dépassé.

Intervieweur

Ils ont moins peur d'y aller

AB

Oui ils voient peut-être mieux quels sont les différents types d'outils et donc pour ça ils demandent aussi s'il faut s'y associer. Cela dure quand même 6 heures la formation d'initiation. Mais globalement ça diminue, pour twitter c'est toujours pas mal demandé, j'ai fait une séance en décembre et j'ai reproposé une séance au printemps. On lance à peu près une séance par an de formation. Pour Diigo ça marche moyen, une dizaine de personne à peu près à chaque fois parce que je pense que les gens ne connaissent pas tout simplement et donc que autant Twitter on entend parler, ne serait-ce qu'à la radio, on entend parler de Twitter, on voit des flutes, autant Diigo, d'une manière générale les plateformes de signets, je pense

que les gens ne voient tellement d'intérêt, ils s'y connaissent pas forcément, ils ne savent pas que cela existe.... Et puis après, oui c'est pareil pourquoi Diigo et pas Delicious tout simplement parce que après c'est des questions de compétences, j'ai utilisé Delicious au début puis je suis passée sur Diigo dont je suis très satisfaite, il y a des fonctionnalités un peu supplémentaire , donc du coup je suis restée sur Diigo que je trouve plus intéressant comme outil que juste Delicious. A l'Urfist de Rennes ils proposent une formation sur Delicious et maintenant ils proposent une formation Delicious et Diigo. Pendant la demi-journée je pense que c'est une demi-journée ils voient les deux outils en fait en formation.

Intervieweur

Je suppose que vous avez déjà fait un bilan des formations que vous avez dispensées.

AB

Oui.

Intervieweur

Qu'est qui en ressort ? Est-ce que le public qui a participé à cette formation parce que vous faites quand même, comment dirais-je une évaluation ?

AB

Alors déjà le problème, c'est que nous on fait juste une évaluation à chaud on ne sait pas si après une fois qu'ils sont revenus dans leur bureau s'ils l'utilisent, ça c'est très difficile de savoir. Nous les premières, quand on va en formation, il faut qu'on pratique, j'ai eu quelques retours positifs sur la formation Diigo, mais par un enseignant chercheur qui l'utilisait dans un mode collaboratif donc elle le connaissait déjà un peu l'outil en mode collaboratif, elle est venue faire une formation qui l'a juste reconvaincu un peu plus de l'intérêt mais je crois qu'elle l'était déjà, c'est pas forcément la formation qui lui a ouvert de nouveaux horizons, que c'est l'outil lui-même.. voilà

Après il n'y a pas beaucoup, je suis toujours étonnée du manque d'esprit critique des stagiaires, que en gros ils sont assez passifs dans la plupart de ces formations et je pense que si je ne rentrais pas dans les détails du genre le problème des données personnelles, le problème de la sauvegarde des données, je ne suis pas sûre que c'est des éléments qu'ils

prendraient vraiment en compte. C'est pourquoi du coup, j'insiste vraiment sur l'aspect critique parce que c'est tellement important de sauvegarder ses données et tout ce genre de chose que d'une manière générale c'est pas là-dessus qu'ils ont des attentes. Et même c'est assez bizarre pour la formation initiation au web 2.0 en fait ceux qui viennent ils n'ont pas vraiment d'attente.

Intervieweur

La pratique qui les intéresse !

AB

Même pas. C'est juste...

Intervieweur

Par curiosité !

AB

Voilà. Je me demande si c'est pas dans l'idée je viens de rassurer que je connais. J'entends déjà des bouts de truc, est-ce ça va Ah c'est bon, en fait c'est souvent ça la critique à la fin. Ça m'a permis de rassembler des éléments épars.

Intervieweur

D'accord

AB

Sur l'aspect au Web 2.0 en formation les retours c'était plus de la curiosité, ils n'avaient pas forcément un projet pédagogique avant en disant alors plutôt un blog, plutôt un wiki. C'était plus faire un état des lieux de ce qui se passe dans la formation. C'est vrai que ça peut être lié au caractère de l'Urfist qui a un but de formation de formateurs, en gros c'est quand ça apparaît aux formations de formateurs, les gens ont tendance à s'inscrire même si ils n'ont pas des attentes particulières par exemple.

Par contre c'est sur les réseaux sociaux académiques on va dire que là il y a plus d'attente.

C'e n'est pas tout à fait..., tout à fait le même public que j'ai vu. C'était plus des publics d'écoles d'ingénieurs enfin, des gens qui sont vraiment ou des documentalistes de la ce ne sont pas des bibliothécaires de SCD par exemple, plus généraliste.

Intervieweur

Là c'était des gens qui font déjà un travail pédagogique

AB

Dont par exemple que dans des cellules d'archives ouvertes, valorisation et qui voient tout de suite que ça pose des problèmes dans leurs services et qui viennent voir si justement cette formation pourrait avoir là aussi un état des lieux mais dans un aspect plus de questionnement et la formation a été moins passive celle-là pour le coup que d'autres formations sur le web 2.0.

Intervieweur

L'intitulé de la formation c'est quoi ?

AB

Pratiques et enjeux des réseaux sociaux ou pour la carrière scientifique et la recherche.

Intervieweur

D'accord.

Intervieweur

Les outils c'étaient...

AB

En fait c'est justement ce que j'assure au moins cinq à six fois d'ici mi-mars et donc il y a d'abord un rappel du contexte c'est le même discours, mais c'est vraiment présenté d'utilisation uniquement pour les chercheurs, les doctorants.

Intervieweur

Pour les recherches beaucoup plus poussées.

AB

Les exemples qui sont cités c'est vraiment des plateformes qui sont destinées à des chercheurs on va dire et les exemples sont tirés du monde de la recherche et en plus les enjeux ne sont pas forcément toujours les mêmes, parce qu'il y a quand même des enjeux plus forts encore pour la recherche bien sûr, mais globalement c'est sur vraiment sur le même plan.

Intervieweur

Et pour l'adapter à chaque type de public.

AB

Oui, et surtout une attente aussi pas mal sur les retours d'expériences, c'est vrai que autant sur les réseaux sociaux les scientifiques c'est parfois un peu difficile puisque c'est quand même ça peut varier vite d'une discipline à l'autre ou même d'un labo à l'autre sur les moyens qu'ils ont etc. autant pour le web 2 dans les formations, j'ai vraiment insisté sur les exemples de retour d'expérience. C'est vrai c'est plus facile de trouver des retours d'expérience dans le monde de l'éducation que dans le monde de la recherche et donc j'essaie de trouver des exemples liés en fait au contenu plus général de la formation évidemment. Et y a une des demandes aussi mais c'est pas propre aux formations web 2.0 c'est de savoir s'il y a des études d'usages par exemple, d'études scientifiques pour savoir quel est le pourcentage de chercheurs tenant un blogs, à quoi ça peut leur servir, des questions, des retours d'expériences, mais aussi des études scientifiques, chiffrant... c'est comme beaucoup de chose, des études existent, enfin commencent à se développer mais c'est vrai qu'on aimerait en avoir aussi en France, et puis des récentes parce que il y en a , c'est des études de 2011, c'est la préhistoire actuellement...Un petit retour sur la communication scientifique par exemple. Je vais vous montrer tout de suite nos supports, nos supports de formation en ligne, pour partie seulement car tout le monde ne le fait pas.

Sinon on les met sur notre plateforme Slideshare. Et donc tout le support de formation Twitter, Diigo.

Le plus simple c'est que vous y alliez voir. Donc suivant les supports ils sont plus ou moins regardés. L'an dernier la grande préoccupation c'était Twitter

L'an dernier on m'a contacté pour faire des formations sur Twitter, et cette année je pense que c'est plus banalisé, les gens continue à voir à quoi ça peut servir. Les supports qui ont été

les plus regardés dans un premier temps c'était vraiment Twitter. Il y a des formations sur Twitter, il y en a deux ou trois, c'est vrai qu'ils cumulent, Cela permet d'avoir aussi un état de ce qui se passe, qu'elles sont les attentes par exemple quels sont les sujets les plus à la mode aussi alors que bon d'autres formations c'est moins d'utilité sur... que ce soit académique, 2500 vues c'est pas beaucoup en fait, pour un sujet aussi important. Je relativise. Peu importe que ce soit vu ou pas, par rapport à l'importance des sujets, on se dit que c'est aussi important que Twitter.

Intervieweur

Votre point de vue de formateur je dirais pour voir un peu plus large. Que pensez-vous, parce que c'est mon interrogation. Pourquoi les bibliothécaires ne pourraient s'emparer du développement de tous ces outils pour justement remanier leur catalogue de formation, en tout cas ce qu'ils proposent aux nouveaux étudiants qui utilisent aujourd'hui tous ces outils même s'ils les utilisent pas forcément pour leurs formations universitaires, pourquoi justement ne pas s'en emparer pour mettre d'une part la bibliothèque en avant mais aussi pour leur montrer que par ces outils là ils peuvent s'informer, se former. C'est vrai que pour l'instant c'est un vrai problème ?

AB

En fait, je ne sais pas, je pense qu'il y en a déjà des questions de moyens dans les bibliothèques, qu'ils ont déjà un public captif, pour eux en fait il faut qu'il leur présente les lieux, le catalogue, les ressources en ligne, la recherche documentaire, et puis encore d'autres choses, mais c'est vrai.

Intervieweur

Est-ce que ce n'est pas l'occasion de revoir tout ça ?

AB

En fait cela me fait penser à une remarque que j'avais eue. C'était la formation recherche d'informations sur internet. Cette formation-là, et donc c'est une formation classique, c'est donc comment fonctionne Google, en 6 heures on passe un peu tout en revue les bases de données, HAL, et il y a toute une partie sur le web 2.0 et quand on fait de la recherche d'information maintenant c'est un élément essentiel. Et donc c'était une formation assurée ici pour un public assez sensibilisé à cette question, des bibliothécaires, il n'y avait pas de

doctorants, un ou deux à la marge, puis il y avait des enseignants-chercheurs et il y a une stagiaire qui était enseignante-chercheuse qui n'était pourtant pas très vieille, parce qu'on peut dire aussi que c'est une question d'âge, elle avait suivi la formation depuis le début, sans aucun souci, elle participait et à partir du moment où on a abordé le web 2.0, c'était fini, elle n'a plus voulu avancé, elle a critiqué tout le long, c'en était frappante parce que c'était totalement inattendu par rapport à comment elle avait réagi avant et du coup on a eu tout un débat dans la salle pour savoir est-ce que le web 2.0 est important, elle se mettait dans la position de la formatrice qu'elle est aussi de ses étudiants. Comme elle avait le double chapeau d'enseignante et de chercheuse je me disais déjà qu'elle peut s'intéresser à ces questions du point de vue du chercheur ; que en formation elle n'en voit pas forcément l'intérêt, mais au moins du point de vue du chercheur, elle sait que cela existe et puis comment ça fonctionne.

Elle était vraiment « mon objectif je dois former des étudiants à la recherche documentaire et donc voilà ». Et quand je leur ai présenté tout cela, ça a été vraiment un blocage, « il n'est hors de question de présenter ces outils à mes étudiants, ils ont déjà suffisamment à faire avec les catalogues des bibliothèques, que la recherche sur Internet et Google, non non je ne vois pas du tout comment je peux faire passer cela, parce que l'information n'est pas validée, etc. ».

Intervieweur

C'est peut-être pour Wikipédia.

AB

Oui mais même ce n'est pas seulement wikipédia, c'est pour tout tout. Le terme 2.0 c'était fini ça. Et donc c'était les autres qui essayaient de modérer ses propos. Mais quand on est dans la position du formateur, c'est pas toujours facile, donc tous les autres qui lui disaient mais si, le web 2.0 ça peut être intéressant, ça existe et puis après la conclusion c'est que de toute façon, si on fait une recherche sur Google, on n'est pas sûr de la validation de l'information. Donc en fait aculé le web 2.0 est pire que Google, c'est un peu absurde.

Intervieweur

En fait c'est quelqu'un qui ne maîtrisait pas non plus les outils du web.

AB

Non, elle ne maîtrisait pas. C'est l'anecdote en fait, pour dire qu'il y a encore une certaine réticence là-dessus sur ce genre d'outils.

Intervieweur

Je sais que cela existe au niveau des enseignants parce qu'il y a pas mal d'enseignants qui demandent aux étudiants de ne pas faire de recherches notamment dans Wikipédia parce qu'il y a de mauvaises informations, mais je pense aussi que c'est un manque d'information et de formation à leur niveau.

AB

Moi je pense

Intervieweur

Ils ont peu de formation aussi là-dessus. Donc de toute façon j'aurais le point de vue d'une PRCE, elle va me dire ce qui en est, si elle est pour, si elle est contre, si elle l'a intégré ou pas dans ses formations.

AB

J'ai l'impression aussi qu'il y a un manque de..... des écoles. Soit il y a les prof, Et puis c'est pas facile d'avoir des gens un peu au milieu qui disent que ça existe, qu'on peut trouver des outils fantastiques mais en même temps, il y a des problèmes. C'est vrai on est justement dans à essayer de voir, à regarder un peu twitter, mais je reste encore très critique dans la gestion du temps, l'évaluation de l'information, c'est vrai du coup dans les formations c'est un peu, on a l'impression d'avoir des fois un rôle de médiateur, d'équilibre en fait entre ceux qui disent à ouais, ça c'est bien le web 2 et puis ceux qui disent non non, je suis contre ce type d'information, je serai toujours contre et donc il faut essayer justement quand on est formateur de trouver un équilibre entre justement le tout est beau et le tout est noir. Mais donc je pense que les bibliothécaires, j'ai l'impression les bibliothécaires que je connais, je ne vais pas généraliser, c'est qu'il y a cette distinction entre les pour et les contre. Le pour eux sont déjà très avancés dans l'utilisation du web 2, il n'a pas arrêté de me dire que le terme de web 2 est déjà dépassé et qu'il faut plus l'utiliser, que c'est rentré tellement dans les mœurs c'est totalement absurde de ... donc eux ils sont vraiment en avant

sur tout ce qui est formation d'initiation aux outils du web 2.0, utiliser Twitter par exemple, ils rigolent beaucoup et puis il y a les anti qui de toute façon même après des formations n'ont pas forcément envie d'en parler puisque c'est vrai que c'est des outils qui nécessitent un investissement, nouvelles pratiques aussi, pour finalement un retour qui n'est pas forcément très satisfaisant, Surtout qu'ils vivent souvent très peu de temps, s'investir dans un outil pour voir qu'au bout de deux ans il n'existe plus, c'est toujours un peu décevant, c'est vrai quand on fait des formations sur la recherche d'information, il y a un invariant en fait. Je pense que ce qu'il faudrait, c'est vraiment prendre les outils du web 2 comme des outils en général sur le web et Sur la validation de l'information et ces outils déjà de base pour trouver l'information et puis après la place aux étudiants une fois prévenue pour après ce qui se passe, ce qu'ils peuvent trouver, comment les utiliser
Il me semble... Après c'est vrai que...

Intervieweur

Ceci étant quand on va sur les différents sites des bibliothèques aujourd'hui, on voit qu'elles utilisent toutes Facebook, Twitter... Alors c'est un vrai paradoxe quand même. D'un côté, il y a des bibliothécaires qui ne veulent pas en entendre parler, de l'autre ils se retrouvent dans des établissements qui utilisent déjà ces médias-là. Je ne sais pas qui pourra me répondre à cette question-là, il faudrait que je la pose à un bibliothécaire qui travaille dans un SCD. En plus c'est très curieux.

AB

En plus c'est pas forcément ces mêmes personnes qui sont sur les réseaux sociaux.

Intervieweur

Oui. C'est sûr.

AB

Les formations du coup...

Intervieweur

Il y a peut-être un problème de communication dans les bibliothèques ?

AB

Oui en plus selon la taille.

Intervieweur

Comme c'est un sujet qui est médiatisé, j'ai quelques informations dessus. C'est vrai que ce matin la formation à wikipédia m'a permis d'approfondir le sujet.

AB

Je mets pas mal de bibliographie sur le web 2.0. Justement pour cette question j'avais cherché des articles sur la formation au web 2.0.

Intervieweur

Je vous remercie, si j'ai d'autres questions je vous envoie un mël.

Fin de l'entretien

Cet entretien a permis d'explorer l'ensemble des formations proposées dans le cadre des formations continues proposées aux professionnels de l'information (bibliothécaires, enseignants, doctorants). Aline Bouchard a répondu à nos interrogations sur la relation des professionnels à la structure formation dans l'évolution de leur métier et leurs représentations des outils médiatiques dans leur environnement quotidien professionnel. Cet échange s'est déroulé en toute confiance et dans une atmosphère détendue et constructive. Son analyse de la réalité du terrain observé depuis qu'elle est en responsabilité des formations professionnelles nous renseigne sur les vrais enjeux de la formation dans les nouveaux modèles de construction identitaire basés sur les pratiques et usages numérique.

C. QUESTIONNAIRE

Questionnaire adressé aux responsables pédagogiques de formation dans les bibliothèques universitaires françaises

Formation Documentaire Numérique

Ce questionnaire s'adresse aux responsables pédagogiques de la formation documentaire. Je suis doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université des Antilles et de la Guyane sous la direction du professeur Bruno OLLIVIER.

Mon travail se situe dans le cadre des recherches sur la formation et les pratiques documentaires numériques dans les bibliothèques universitaires françaises. Je m'interroge sur l'évolution du métier des bibliothécaires face au développement des technologies de l'information et sur l'adaptation de ces changements quant à leur mission de formation. Cette enquête revêt d'un grand intérêt pour répondre aux objectifs sur les représentations, les pratiques et les usages des médias socionumériques dans l'enseignement supérieur et plus singulièrement dans les bibliothèques universitaires. Vous m'apporterez une aide précieuse en y répondant : cela vous prendra environ 15 minutes. Ce questionnaire est accessible jusqu'au 30 mars. Je vous renverrai les résultats de cette enquête.

Je vous remercie d'avance pour votre collaboration.

Denise TASSIUS Doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication
Université des Antilles et de la Guyane. Laboratoire de rattachement : Centre de Recherches sur les Pouvoirs Locaux dans la Caraïbe (CRPLC)
denise.tassius@martinique.univ-ag.fr
dtassius1@gmail.com

Quels sont les domaines disciplinaires de votre établissement ?

- Droit/économie/gestion
- Lettres/sciences humaines
- Médecine
- Sciences
- Pluridisciplinaire

- Autre :

1 1- LES PROFESSIONNELS

1-1) Vous êtes

- Conservateur
- Professeur-documentaliste
- Bibliothécaire
- Ingénieur d'études
- Bibliothécaire assistant spécialisé
- Autre :

1-2) Vous vous identifiez dans le cadre de la formation comme :

- Formateur
- Médiateur
- Enseignant
- Autre :

1-3) Avez-vous suivi une ou des formation(s) depuis votre activité de formation ?

- Oui
- Non

1-4) Si oui dans quel(s) centre(s) ?

- ABDS
- ABF
- CRFCB (Médiadix, Médiaquitaine...)
- ENSSIB
- URFIST
- Autre :

1-5) A quand remonte votre dernière formation ?

- 6 mois
- 1 an

- 2 ans
- Autre :

2 FORMATION PROPOSEE SUR SITE

1-6) Quelle est la forme de votre dispositif de formation ?

- Autoformation
- Présentiel
- Hybride (présence/distance)

1-7) Sur quels outils de recherches porte la formation ?

- Catalogues
- Bases de données
- Bibliothèques numériques
- Recherches sur le Web
- Autre :

1-8) Quels sont les niveaux concernés ?

- Licence
- Master
- Doctorat
- Autre :

1-9) Quels sont les objectifs des formations ?

Licence

- Initiation
- Maîtrise de l'information
- Maîtrise des outils documentaires
- Autre :

Master

- Approfondissement documentaire
- Maîtrise de l'information

- Maîtrise des outils
- Autre :

Doctorant

- Maîtrise de l'information
- Maîtrise des outils
- Expertise informationnelle
- Autre :

1-10) La formation est-elle validée dans le cursus universitaire ?

- Oui
- Non

1-11) Dans ses offres, votre bibliothèque propose-t-elle des formations à la carte ?

- Oui
- Non

Si oui, pour quel(s) cycle(s) d'études ?

- Licence
- Master
- Doctorat
- Autre :

1-12) Pour toutes les formations inscrites dans les cursus, travaillez-vous en collaboration avec les enseignants ?

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?

1-13) Qui participe à l'équipe pédagogique ?

Ceux qui rédigent les curriculums de formation

- Conservateurs
- Bibliothécaires
- Professeur-documentalistes
- Enseignants
- Autre :

3 2- FORMATION ET MEDIAS SOCIAUX

2-1) Que représentent pour vous les sites des médias sociaux ?

- Sites d'information
- Sites de communication
- Les deux

2-2) Avez-vous intégré les médias sociaux dans votre pratique professionnelle ?

- Oui
- Non

Si oui, lesquels utilisez-vous ?

- Facebook
- Google+
- LinkedIn
- Viadeo
- Dailymotion
- Youtube
- Flickr
- Slideshare
- Diigo
- Twitter
- Netvibes

- Blogs
- Wikis
- Autre :

2-3) Et dans la formation des usagers ?

- Oui
- Non

Si oui

Lesquels ?

2-4) Selon vous le numérique a t-il un impact sur la formation ?

- Oui
- Non

Si oui lequel ?

2-5) Les bibliothécaires jouent-ils encore un rôle dans l'accès à l'information ?

- Oui
- Non

2-6) Faut-il former les usagers à la pratique des médias socionumériques ?

- Oui
- Non

4 Si vous avez répondu oui, veuillez répondre aux questions 2-7 à 2-9

2-7) Quels sites relevant des médias sociaux êtes-vous prêts à intégrer dans un plan de formation aux usagers ?

- Wikipédia
- Twitter
- Youtube
- Flickr
- Blogs

- Google+
- Autre :

2-8) A partir de quel niveau d'étude il vous semble nécessaire de former les usagers aux médias sociaux numériques ?

- Licence
- Master 1
- Master 2
- Doctorat

2-9) Faut-il inscrire les médias sociaux dans le cadre d'une formation spécifique ?

- Oui
- Non

2-9-1) Si oui de quel type ?

- Education aux médias
- Cultures numériques
- Education numérique
- Autre :

2-9-2) Dans ce cas, de qui relève cette formation ?

- L'université
- La BU
- Les deux

5 3- FORMATION DES PROFESSIONNELS

3-1) Le numérique a-t-il modifié votre relation avec le public et votre champ d'action de formation ?

- Oui
- Non

3-2) Faut-il intégrer dans la formation continue des professionnels l'environnement des médias sociaux ?

- Oui

- Non

Pourquoi ?

3-3) Souhaitez-vous que votre champ professionnel soit questionné sur ses évolutions numériques ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

6 4- L'INSTITUTION

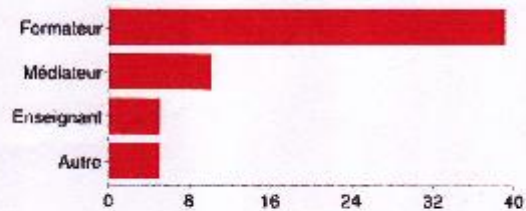
4-1) Quel est le rôle de l'université dans cette démarche de formation ?

4-2) Quel rôle peuvent jouer les enseignants de disciplines dans la formation aux numériques ?

C-1 Réponses au questionnaire

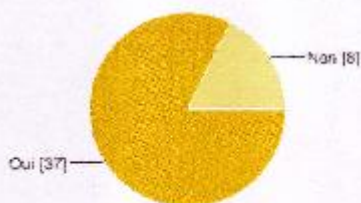
Professeur-documentaliste	3	7 %
Bibliothécaire	12	26 %
Ingénieur d'études	2	4 %
Bibliothécaire assistant spécialisé	7	15 %
Autre	4	9 %

1-2) Vous vous identifiez dans le cadre de la formation comme :



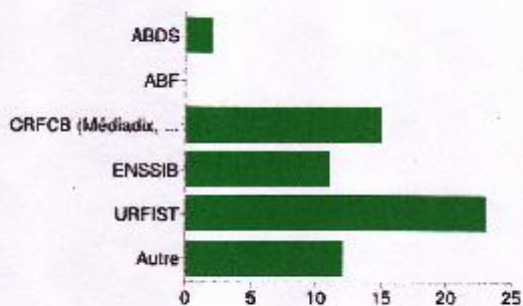
Formateur	39	66 %
Médiateur	10	17 %
Enseignant	5	8 %
Autre	5	8 %

1-3) Avez-vous suivi une ou des formation(s) depuis votre activité de formation ?



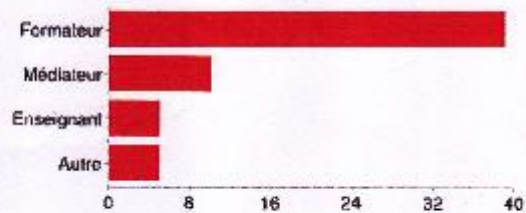
Oui	37	82 %
Non	8	18 %

1-4) Si oui dans quel(s) centre(s) ?



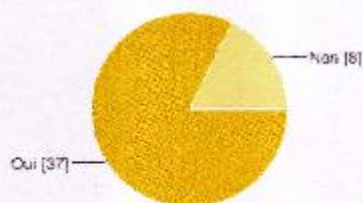
Professeur-documentaliste	3	7 %
Bibliothécaire	12	26 %
Ingénieur d'études	2	4 %
Bibliothécaire assistant spécialisé	7	15 %
Autre	4	9 %

1-2) Vous vous identifiez dans le cadre de la formation comme :



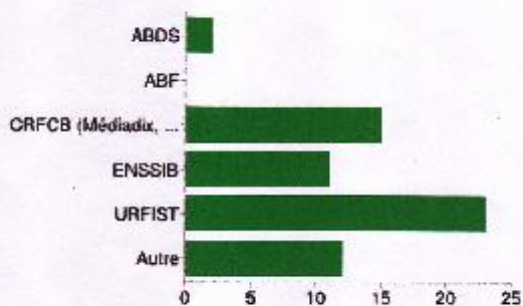
Formateur	39	66 %
Médiateur	10	17 %
Enseignant	5	8 %
Autre	5	8 %

1-3) Avez-vous suivi une ou des formation(s) depuis votre activité de formation ?



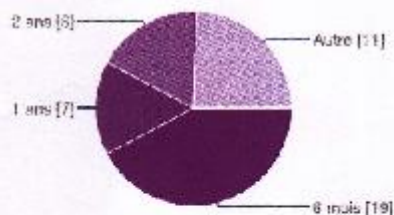
Oui	37	82 %
Non	8	18 %

1-4) Si oui dans quel(s) centre(s) ?



ABDS	2	3 %
ABF	0	0 %
CRFCB (Médiadix, Médiaquaine)	16	24 %
ENSSIB	11	17 %
URFIST	23	37 %
Autre	12	19 %

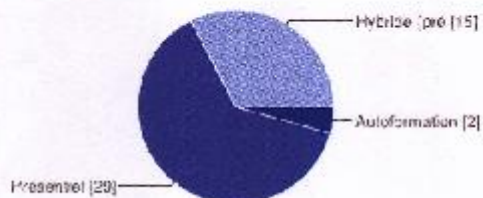
1-5) A quand remonte votre dernière formation ?



6 mois	19	42 %
1 ans	7	16 %
2 ans	8	18 %
Autre	11	24 %

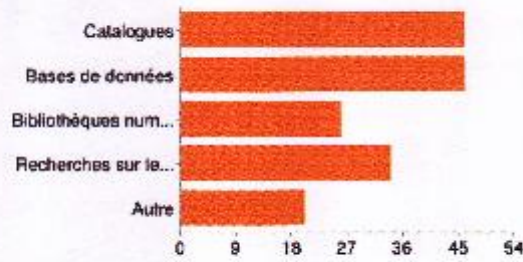
FORMATION PROPOSEE SUR SITE

1-6) Quelle est la forme de votre dispositif de formation ?



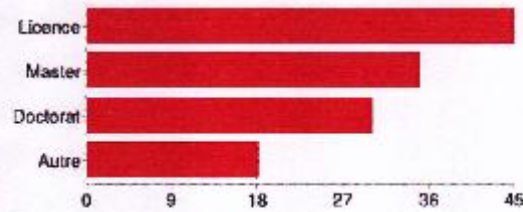
Autoformation	2	4 %
Présentiel	29	63 %
Hybride (présence/distance)	15	33 %

1-7) Sur quels outils de recherches porte la formation ?



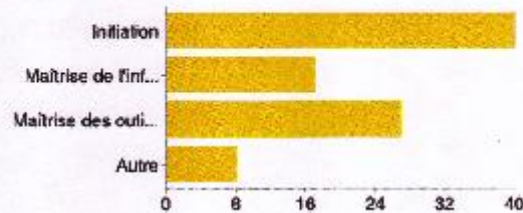
Catalogues	46	27 %
Bases de données	46	27 %
Bibliothèques numériques	26	15 %
Recherches sur le Web	34	20 %
Autre	20	12 %

1-8) Quels sont les niveaux concernés ?



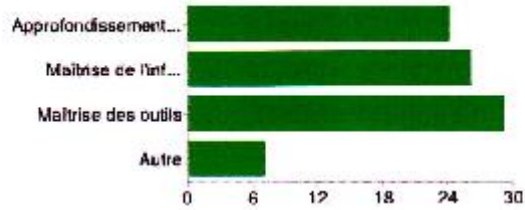
Licence	45	35 %
Master	35	27 %
Doctorat	30	23 %
Autre	18	14 %

1-9) Quels sont les objectifs des formations ?

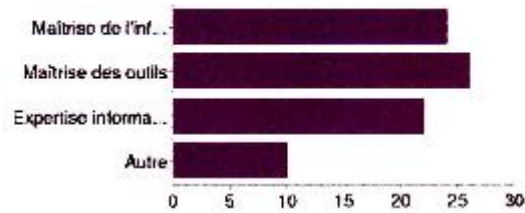


Initiation	40	43 %
------------	----	------

Maîtrise de l'information	17	18 %
Maîtrise des outils documentaires	27	29 %
Autre	8	9 %

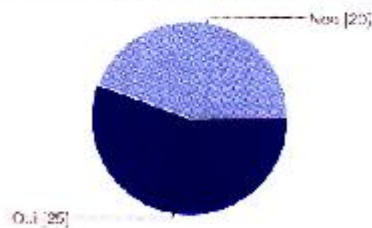


Approfondissement documentaire	24	28 %
Maîtrise de l'information	26	30 %
Maîtrise des outils	29	34 %
Autre	7	8 %



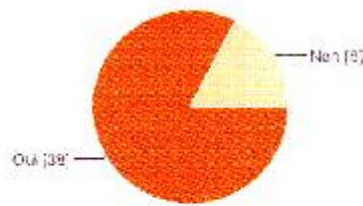
Maîtrise de l'information	24	29 %
Maîtrise des outils	26	32 %
Expertise informationnelle	22	27 %
Autre	10	12 %

1-10) La formation est-elle validée dans le cursus universitaire ?

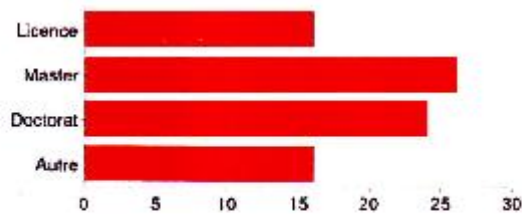


Oui	25	55 %
Non	20	44 %

1-11) Dans ses offres, votre bibliothèque propose t-elle des formations à la carte ?

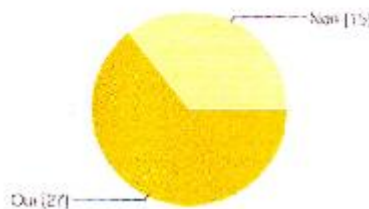


Oui	38	83 %
Non	8	17 %



Licence	16	20 %
Master	26	32 %
Doctorat	24	29 %
Autre	16	20 %

1-12) Pour toutes les formations inscrites dans les cursus, travaillez-vous en collaboration avec les enseignants ?

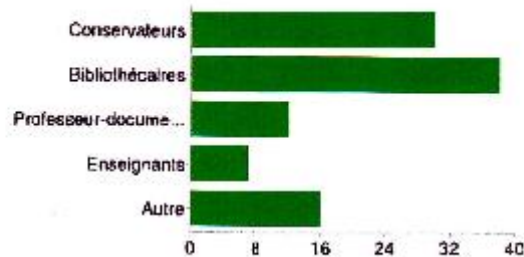


Oui	27	64 %
Non	15	35 %

Ils délèguent entièrement, en général. Il peut y avoir des enseignants qui s'investissent davantage, dans les initiations faites aux I 1. Ne ne sentent pas prescripteurs. Sauf en M1 où la bibliothèque dispose d'une UE entièrement prise en charge par elle, sans lien avec un autre enseignement donc sans enseignants référents. Nos formations ne sont pas inscrites dans le cursus (formalisées par une maquette) mais obligatoires pour toutes les premières années et en partenariats avec les enseignants en communication et les responsables de chaque département. Ou et non. Tout dépend de l'implication des équipes d'enseignants, variable. Ils ne répondent pas à notre demande. En général

non, car ils nous délèguent entièrement la commande, ils préfèrent. Pour l'initiation des L1, il se peut que certains enseignants s'investissent davantage. Ils n'en voient pas l'utilité. Dépend des cursus et des enseignants. Quand c'est non, pas possible de trouver un enseignant volontaire pour travailler sur les contenus avec le formateur bibliothécaire. La formation initiale proposée aux étudiants de premier cycle sont faites avec l'accord de la Direction des Etudes et de l' Scolarité (qui donne trois crédits aux étudiants qui y participent) mais la proposition de la formation (le contenu, les exercices) est faite entièrement par l'équipe de la bibliothèque. Pour cette année universitaire 2013 2014 nous n'avons pas de formation inscrites dans les cursus mais nous y travaillons pour 2015 : l'objectif est de proposer une UE commune avec la Direction des services informatiques et des usages du numérique (DSIUN) "culture informatique". Ils ne voient pas quel rôle ils peuvent jouer dans la formation. Ce n'est pas systématique : malgré mes appels réguliers, les enseignants ne répondent pas présents ! sauf dans deux ou trois disciplines, et dans ce cas là les modules sont beaucoup plus intéressants et dynamiques :) A minima collaboration pour déterminer contenu et horaires des séances (ensuite nous avons carte blanche) Au mieux collaboration étroite avec certains enseignants voire co-animation de la séance Mais collaboration réduite dans certains cursus selon l'investissement des enseignants, la connaissance des services offerts par la BU... Variable selon les cursus. Les enseignants nous envoient leur groupe d'étudiants en nous indiquant le volume horaire dont nous disposons. Ensuite, nous adoptons le contenu de la formation en fonction du volume horaire, du cursus des étudiants (formation initiale ou formation continue) et des éventuelles directives des enseignants (sensibilisation au plagiat, mise en forme du mémoire de master, etc.) Pas de demande de la part de la BU

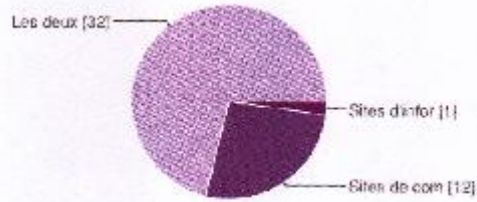
1-13) Qui participe à l'équipe pédagogique ?



Conservateurs	30	29 %
Bibliothécaires	36	37 %
Professeur-documentalistes	12	12 %
Enseignants	7	7 %
Autre	16	16 %

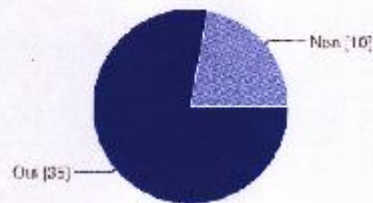
2- FORMATION ET MEDIAS SOCIAUX

2-1) Qua représentent pour vous les sites des médias sociaux ?

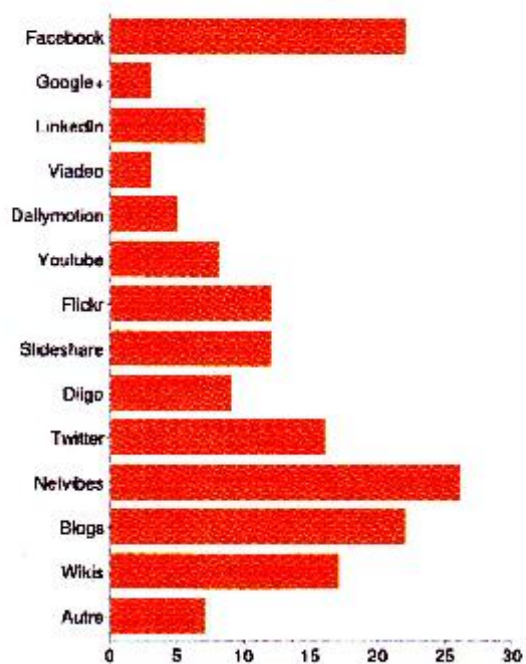


Sites d'information	1	2 %
Sites de communication	12	27 %
Les deux	32	71 %

2-2) Avez-vous intégré les médias sociaux dans votre pratique professionnelle ?

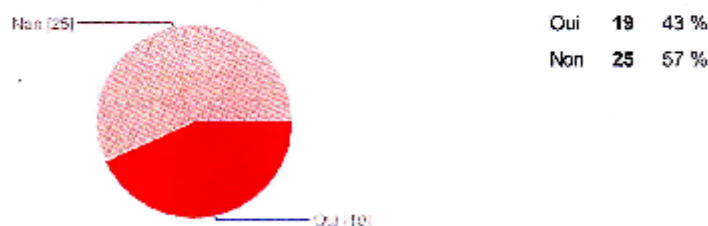


Oui	35	78 %
Non	10	22 %



Facebook	22	13 %
Google+	3	2 %
LinkedIn	7	4 %
Viadeo	3	2 %
Dailymotion	5	3 %
Youtube	8	5 %
Flickr	12	7 %
Slideshare	12	7 %
Diigo	9	5 %
Twitter	16	9 %
Netvibes	28	15 %
Blogs	22	13 %
Wikis	17	10 %
Autre	7	4 %

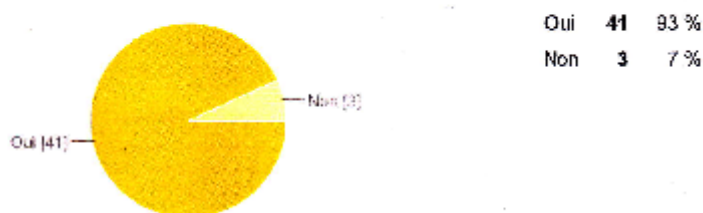
2-3) Et dans la formation des usagers ?



Si oui

Twitter Netvibes twitter diigo video netvibes, twitter, wikipédia Netvibes Tous ceux précités (formations sur la veille ou l'identité numérique notamment) netvibes pearltree scoop.it mindomo les moteurs de recherche généralistes et spécialisés, les encyclopédies en ligne, les bases de données gratuites... : google, flickr netvibes, wikipédia, pearltree dépend des formations parfois Netvibes et Facebook Outils variés dans le cadre d'une formation sur la veille pour les doctorants Tout public Free reader, Twitter, Google + Twitter pour la veille, en direction des doctorants - Wikipedia pour tous slideshare sans objet pour un CRFCB Diigo, Twitter NetVibes Netvibes, Twitter, blog de la BU Page Netvibes de la BU

2-4) Selon vous le numérique a-t-il un impact sur la formation ?

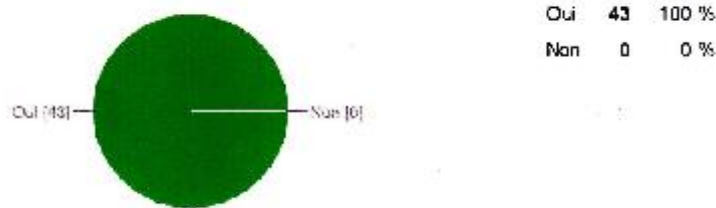


Si oui lequel ?

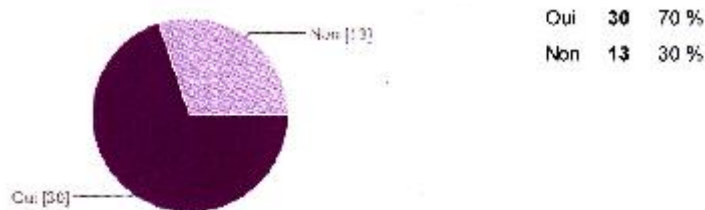
Il rend nécessaire de composer entre approche technique et intellectuelle, de croiser les outils avec une approche méthodologique, il oblige également à être attentif à l'évolution des pratiques de usagers pour bien comprendre leurs besoins documentaires les étudiants accordent une confiance très importante aux informations trouvées sur Internet Modification des usages et pratiques Il est loin le temps où on apprenait aux étudiants de droit à faire des recherches dans les revues juridiques imprimées. Peu d'entre eux savent désormais faire des recherches sur ces revues. Or tout n'a pas été numérisé.. Sur les outils de la formation un besoin immense en formation pour tous les usagers Accès aux informations et partage de ces informations se font via le numérique. Les formateurs doivent se tenir informés de l'évolution des outils numériques Le numérique dynamise les relations entre le formateur et les formés. le regard des étudiants qui sont ultra connectés adapter la formation aux usages et pratiques A complètement changé les modalités de formation et les rapport des étudiants à la recherche d'information

Mutation du métier et adaptation des formations aux pratiques et usages. Information de plus en plus sous forme numérique mais parfois invisible pour l'utilisateur, ou noyée sous une trop grande masse d'informations : la formation doit donner les compétences pour gérer sa recherche d'informations de manière efficace. Etudiants plus motivés, plus attentifs. Immédiateté, profusion d'informations à valider, ... pédagogie et support de formation. Modifie les usages. Complexifie le paysage de l'information ; le formateur ne peut jamais se positionner en tant qu'expert d'un domaine de l'information, la veille des étudiants, avec le numérique, étant complémentaire. correspondent aux outils que les jeunes utilisent. Pérennité de l'information. Il l'a rendu nécessaire en bibliothèque. Diminution du one-shot, partage des supports, accompagnement dans le temps. Un intérêt plus affirmé au public de par ses pratiques et usages. Rend l'accès à la connaissance encore plus stéréotypée pour les étudiants d'origine modeste qui n'ont pas le "capital" technologique + confusions internet / savoir dans l'esprit des étudiants (et parfois des enseignants...) dynamisme dynamiser présentation, formation aux outils. Tous les outils de recherche sont numériques ; un grand nombre de ressources est accessible sous forme numérique ; le numérique et particulièrement les moteurs de recherche donnent aux étudiants l'impression de maîtriser implicitement la recherche d'information car il y a profusion de résultats. par l'existence même de supports numériques, faisant émerger des besoins de formation correspondants.

2-5) Les bibliothécaires jouent-ils encore un rôle dans l'accès à l'Information ?

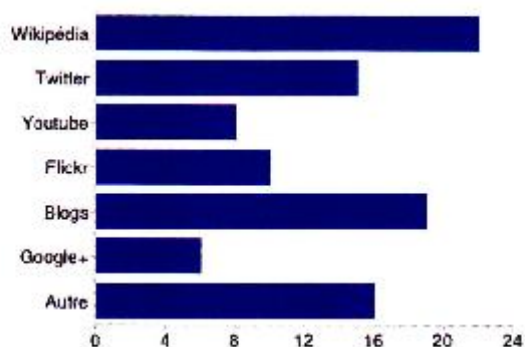


2-6) Faut-il former les usagers à la pratique des médias socio-numériques?



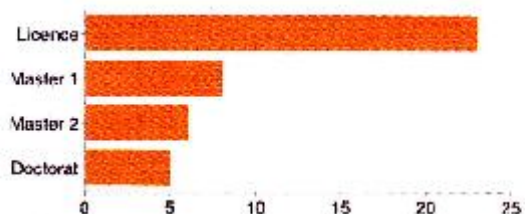
Si vous avez répondu oui, veuillez répondre aux questions 2-7 à 2-9

2-7) Quels sites relevant des médias sociaux êtes-vous prêts à intégrer dans un plan de formation aux usagers ?



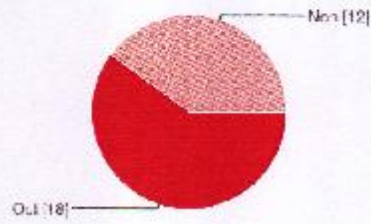
Wikipédia	22	23 %
Twitter	15	16 %
Youtube	8	8 %
Flickr	10	10 %
Blogs	19	20 %
Google+	6	6 %
Autre	16	17 %

2-8) A partir de quel niveau d'étude il vous semble nécessaire de former les usagers aux médias sociaux numériques ?

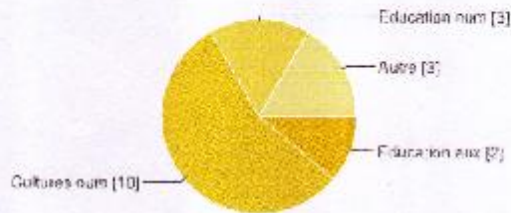


Licence	23	55 %
Master 1	8	19 %
Master 2	8	14 %
Doctorat	6	12 %

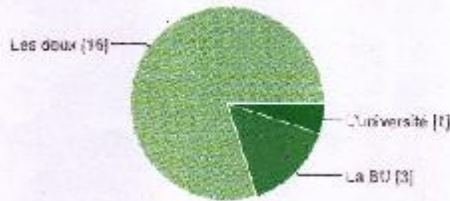
2-9) Faut-il inscrire les médias sociaux dans le cadre d'une formation spécifique ?



Oui	18	80 %
Non	12	40 %



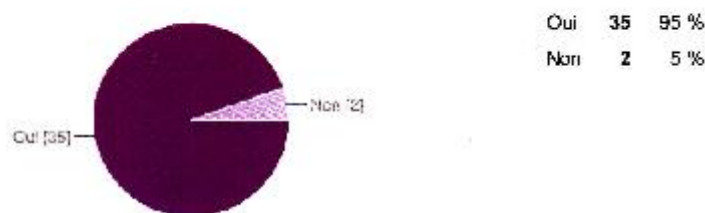
Education aux médias	2	11 %
Cultures numériques	10	56 %
Education numérique	3	17 %
Autre	3	17 %



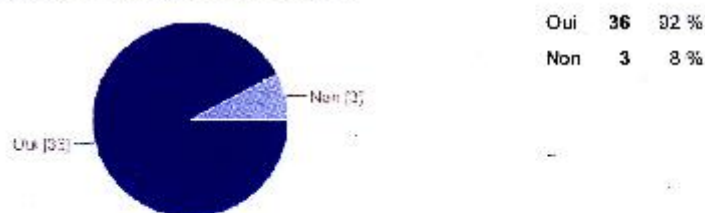
L'université	1	5 %
La BU	3	15 %
Les deux	16	80 %

3- FORMATION DES PROFESSIONNELS

3-1) Le numérique a-t-il modifié votre relation avec le public et votre champ d'action de formation ?



3-2) Faut-il intégrer dans la formation continue des professionnels l'environnement des médias sociaux ?

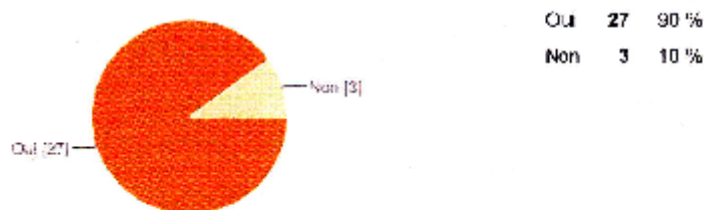


Pourquoi ?

Parce que beaucoup d'information circulent par ce biais. Il faut que les professionnels pratiquent ces outils pour comprendre les besoins de leurs usagers. Veil et médiation. Evolution des médias sociaux très rapide. Les étudiants sont souvent plus au courant que nous des différents médias, et les utilisent souvent quotidiennement. Nombreuses questions juridiques. Sur un plan pédagogique, faire prendre conscience que les bibliothécaires ne sont pas possesseurs d'une information, et intégrer la "vitesse" et le caractère "tentaculaire" de l'information sur les médias sociaux, dans la pratique professionnelle et la formation des usagers. Cela relève d'une activité personnelle dans laquelle les personnels de bio n'ont pas à voir... Car ce sont des outils qui font partie des compétences à acquérir pour la pleine maîtrise de son environnement professionnel. On observe un décalage entre les professionnels de l'information (largués sur bien des plans et notamment sur les réseaux sociaux) et les étudiants qui baignent littéralement dedans même si très peu ont conscience qu'ils sont loin de maîtriser tous les aspects et conséquences du numérique. - Comme outils pratiques directement utilisables pour construire des formations (blogs, wikis...) être sur le même registre que notre public. Pas systématiquement : l'usage professionnel possible de ces outils relève avant tout du poste occupé : ils peuvent être utiles lorsque l'on s'occupe de communication, de services aux publics et de doc élec. Devennent incontournables. Les professionnels de l'information doit prendre en compte l'évolution des usages numériques. Trop d'informations ; peu de réseaux sociaux sont utiles dans un cadre professionnel. Par ailleurs, ce sont des activités trop chronophages. C'est un canal de communication et outil de veille documentaire. Il faut que les professionnels qui assurent les formations soient déjà au courant des médias sociaux et de leur réputation. Parce que ce sont des outils de communication à appréhender d'un point de vue professionnel. Pour mieux interroger les

usages des utilisateurs Parce que l'information devient une donnée économique, politique et juridique. Les professionnels sont aussi des médiateurs de l'information et comprendre son évolution et son utilisation le personne est en retard dans l'utilisation de ces médias il doit se mettre à la page pour intégrer les médias sociaux comme un canal supplémentaire d'information, sans exclusion des autres Suivre le mouvement... + capacités à former + évolution du métier Les médias sociaux sont de formidables outils de veille, de communication, d'information sélective. parce qu'ils font partie de l'environnement informationnel outils de communication essentiels, distinguer information / communication, savoir comment et pourquoi les utiliser parce que l'on utilise ses outils pour valoriser nos collections Cela a une influence sur nos relations avec le public + servent comme outils de travail Parce que ce sont des outils utilisés au quotidien pour communiquer avec les usagers Pour acculturation et mise en place de bonnes pratiques Incontournable dans les pratiques des usagers ; vecteurs de communication des bibliothèques vers leurs usagers

3-3) Souhaitez-vous que votre champ professionnel soit questionné sur ses évolutions numériques ?



Pourquoi ?

Nous sommes acteurs de la formation mais partenaires? non Comprends pas la question Les évolutions numériques ont une influence importante : ils font évoluer notre métier nos pratiques et notre relation aux publics. je ne comprends pas cette question :) Pardon, mais la question n'est pas extrêmement claire, pour moi en tout cas. Il m'apparaît comme une évidence que nous devons nous poser des questions dans notre profession, et donc nous remettre en cause ou en question régulièrement, et bien entendu encore plus avec l'évolution numérique. Une réflexion est indispensable si on ne veut pas être "tirés" dans une direction que nous n'aurions ni envisagée ni prévue ... Je ne comprends pas très bien la question. On parle des évolutions numériques dans l'ensemble de la bibliothèque ou bien seulement à niveau des formations ? Il l'est de par nature Ce n'est pas que nous le souhaitons, mais les pratiques évoluent. Il faut donc se questionner pour s'adapter. Parce que le métier de bibliothécaire évolue de plus en plus vers une gestion d'un flux d'infos, plutôt que vers la conservation de collection. Ce flux d'infos peut passer par différents vecteurs et notamment par les médias sociaux C'est aussi un moyen de toucher les enseignants et les doctorants. Il est important de s'interroger sur l'évolution des pratiques professionnelles. Car ces évolutions déterminent l'évolution du métier en renforçant le rôle de médiateur et en modifiant celui de

prescripteur, il a un impact sur les programmes de formation initiale comme continue, oblige à repenser les modalités d'accueil des usagers et à mettre en regard les services traditionnels. Cette révolution a et aura des conséquences importantes sur le devenir de nos métiers. Encore une fois, parce qu'il s'agit d'une remise en question totale du métier de bibliothécaire ou de formateur à la recherche documentaire. L'information se co-construit dans un échange avec l'utilisateur : il n'y a aucune réponse toute faite et cela est très déstabilisant pour des professionnels encore largement habitués à la notion de "collection". nous ne comprenons pas bien cette question. Parce que notre métier est impacté par les outils médiatiques, et il faut être au plus près des habitudes des usagers pour adapter nos pratiques et nos missions. Les outils n'étant pas bons en soit il est nécessaire d'apprendre à les utiliser. Question de survie pour les bibliothécaires. Pour avoir une place dans des outils stratégiquement essentiels. Le numérique n'est pas nouveau mais s'amplifie avec les logiciels libres, l'information dématérialisée à outrance, et les supports qui se développent. Notre champ professionnel information-documentation est déjà interrogée par des spécialistes (enseignants chercheurs) mais devrait l'être par les professionnels de terrain comme les bibliothécaires. Nous sommes loin de l'implication des bibliothécaires anglo-saxons. Evolution incontournable du métier : on ne peut plus être bibliothécaire sans rien connaître des évolutions numériques. Tjs en mouvement. En fait, les bibliothécaires s'intéressent déjà à ces questions-là. Parce que le métier est orienté sur les publics, ses usages et de plus en plus ses pratiques multiples. Les bibliothécaires orientés collection pendant longtemps doivent s'interroger sur ce qu'est le service public avec le numérique et comment centrer les formations autour du numérique. Des études peuvent aider à guider et analyser le terrain, les attentes des usagers et l'avenir des bibliothèques dans l'université. Il est continuellement

4- L'INSTITUTION

4-1) Quel est le rôle de l'université dans cette démarche de formation ?

pas de rôle particulier sauf enseignement du C2I et développement d'une plateforme numérique ENT Sakai). Le SCD a conçu ses formations en partenariat avec les enseignants des disciplines, au cas par cas, dans le cadre d'UE de méthodologie documentaire. Cela dépend de ce que l'on met derrière "université" : financer nos formateurs et l'équipement de notre salle de formation pour la DEVI, inscrire la formation dans les maquettes pour les départements, relayer nos formations pour les ED... L'université est assez attentive sur l'expertise que l'on peut apporter aux étudiants et usagers. Aucune. Aucun effort n'est fait au sujet de l'intégration des formations à la recherche documentaire dans les cursus, encore moins sur les questions de formations à la culture numérique. Pour le moment, aucun rôle de prescripteur, mais de cohésion entre les formations disciplinaires et les formations aux outils informationnels. Notre tutelle est notre partenaire, rôle moteur dans la formation en général mais aussi dans l'accès à l'information tout en créant les conditions pour mieux la maîtriser et l'exploiter dans un cadre de travail universitaire à court terme, mais aussi professionnel sur le long terme. L'Université doit être moteur, et pousser ses enseignants-chercheurs à les

utiliser. Pour les professionnels : Accompagner les professionnels vers une meilleure connaissance des usages et des enjeux Favoriser des situations permettant de mettre en pratique dans sa vie professionnelle Pour les étudiants : Prévoir des heures dédiées / des ateliers pratiques d'éducation au numérique dans les maquettes des cursus Prévoir une validation par les enseignants des compétences acquises dans le domaine de la culture informationnelle L'université et les équipes enseignantes définissent les plaquettes de formation. Le choix d'y intégrer des formations documentaires numériques leur revient plus qu'aux professionnels des bibliothèques. Nous attendons des composantes (pour chacune des disciplines) de valider le principe de l'UE sur laquelle nous travaillons. L'université devrait soutenir et valoriser la démarche : - en inscrivant les formations dans les maquettes quand c'est pertinent / possible - en encourageant les enseignants à participer à ce travail en lien avec les BU - en mettant en place un dispositif de soutien (à l'UNS chez nous depuis septembre 2014 le PI, pôle d'innovation, regroupe l'ancien service TICE et un pool d'enseignants recruté pour apporter un soutien technique et pédagogique à tous les projets innovants) Rendre obligatoire les cours, les inscrire dans toutes les maquettes à travers le C2i notamment partie D4. Prévoir les salles, l'équipement, les créneaux horaires dans les emplois du temps des étudiants, le financement des cours. Aucun. La démarche de formation est à notre initiative. De bonnes intentions. Importante théoriquement même si chez nous faible Doit encourager la collaboration entre les formateurs personnels de bibliothèque et les enseignants. Cf référentiel du C2i niveau 1 par exemple, que les universités ont pour mission de mettre en place pour que les étudiants puissent valider ce certificat : - Apprentissage de l'utilisation de ces outils dans le cadre de sa formation à l'université (espace numérique de travail, production, traitement et diffusion de documents numériques, travail en réseau et collaboration) - Sensibilisation aux règles juridiques : responsabilité de l'étudiant dans son utilisation de ces outils (question de l'identité numérique, protection de la vie privée, responsabilité face aux réglementations) - en étroite collaboration avec la BU : apprendre aux étudiants à organiser "leurs recherches d'informations à l'ère du numérique" (référentiel C2i1) accompagnement des personnels, formation des enseignants ; inscriptions obligatoire des formations documentaires dans les programmes d'enseignement Grâce à la volonté de la direction de l'université, la bibliothèque peut organiser des sessions de formation en masse pendant une courte durée de temps, lors de la rentrée. L'institution donne des directives. Mais ce sont toutes les composantes et notamment celles qui travaillent autour du numériques qui peuvent mutualiser leurs compétences informatiques, techniques et informationnelles pour créer une dynamique autour d'un projet commun universitaire pour les étudiants. La formation à la recherche documentaire intervient, dans notre établissement, dans le cadre d'un cours incluant des aspects de rédaction et communication scientifique : elle ne s'effectue pas à l'initiative de la bibliothèque mais est intégrée au cursus des étudiants (principalement en 1ère année, avec quelques rappels de la 3ème à la 6ème année).

4-2) Quel rôle peuvent jouer les enseignants de disciplines dans la formation aux numériques ?

Prescription Faire connaître les sources d'information et pratiques numériques des

chercheurs dans chaque champ disciplinaire. Développer la pratique, devenir prescripteurs, expertise disciplinaire. Ne pas fournir la documentation directement aux étudiants mais seulement les références bibliographiques afin que les usagers soient compétents dans leur recherches d'informations. partenariat un rôle de médiateurs-formateurs. Opérer un travail de sélection des comptes de média sociaux intéressants, au même titre qu'une liste d'ouvrages ou d'articles. UN rôle important si eux mêmes utilisaient les médias sociaux. Mettre en valeur les usages et les enjeux du numérique dans leur discipline propre pour les étudiants : donner des exemples d'usage pratique en les intégrant dans leur cours. Les enseignants ne s'impliquent pas dans l'organisation de la documentation, encore moins pour la formation. Ils ne voient pas quel rôle ils peuvent jouer. Proscrire les outils de recherche et les ressources électroniques utiles dans leur domaine ; pour cela il faudrait qu'ils soient eux-mêmes experts et convaincus. un rôle de relais. Un rôle crucial puisqu'ils sont prescripteurs. Si les enseignants de disciplines investissent ces outils pour leur cours les étudiants devront s'y former. médiateurs, constructeurs. collaboration avec les professionnels des TICE, de la documentation et des sciences de l'information en tant que référents pédagogiques. un rôle d'expertise et surtout de "légitimation" des formations documentaires auprès des étudiants. s'associer avec les bibliothécaires pour partage des rôles (contenu / outils). les enseignants d'expression communication font le lien vers des recherches documentaires précises que les étudiants mettent en forme ensuite sous forme de synthèses, d'exposés... rôle de prescripteur et de sensibilisateur. Complémentarité, suggestion pour formations qui se complètent. Collaboration dans le contenu des maquettes plus adaptées aux disciplines. Meilleure connaissance des sites, des blogs, des médias en liens avec leurs disciplines. Le rôle de diffuseur d'infos. Rôle d'apprentissage, d'information, de sensibilisation. Le rôle de prescripteur, en lien avec la BU. Prescripteur

C-2 Retranscription du questionnaire

Première partie du questionnaire

Quels sont les domaines disciplinaires de votre établissement ?

Droit/économie/gestion	23 %
Lettres/sciences humaines	23 %
Pluridisciplinaire	21 %
Sciences	19 %
Médecine	5 %
Autre	8 %

1- Les professionnels

Votre cadre d'emploi ?

Conservateur	45 %
Bibliothécaire	26 %
Bibliothécaire assistant spécialisé	12 %
Ingénieur d'études	4 %
Autre	9 %
Professeur-documentaliste	7 %

Votre identification dans le cadre de la formation

Formateur	66 %
Médiateur	17 %
Enseignant	8 %
Autre	8%

Avez-vous suivi une formation depuis votre activité de formation :

Oui	82 %
Non	18 %

Dans quel centre ?

ABDS	3 %
ABF	0
CRFCB	24 %
ENSSIB	17 %
URFIST	37 %
Autre	19 %

A quand remonte votre dernière formation ?

6 mois	42 %
1 an	16 %
2 ans	18 %
Autre	24 %

2- Formation sur site**Forme du dispositif de formation**

Présentiel	63 %
Hybride	33 %
Autoformation	4 %

Les outils de recherches dans la formation aux usagers

Catalogues	27 %
Bases de données	27 %
Bibliothèques numériques	15 %
Recherches sur le web	20 %
Autres	12 %

Formation par niveaux

Licence	35 %
Master	27 %
Doctorat	23 %
Autres	14 %

Objectifs de la formation par niveau

	Licence	Master	Doctorat
Initiation	43 %		
Maîtrise de l'information	18 %	30 %	24 %
Maîtrise des outils documentaires	29 %	34 %	32 %
Approfondissement documentaire		28 %	
Expertise informationnelle			27 %
Autre	9 %	8 %	12 %

Validation de la formation dans le cursus universitaire

Oui	56 %
Non	44 %

Formation à la carte

Oui	83 %
Non	17 %

Par niveau :

Licence	20 %
Master	32 %

Doctorant	29 %
Autre	20 %

Collaboration avec les enseignants

Oui	64 %
Non	36 %

Si non pourquoi ?

1	Ils délèguent entièrement, en général. Il peut y avoir des enseignants qui s'investissent davantage, dans les initiations faites au L1.
2	Ne se sentent pas prescripteurs
3	Sauf en M1 où la bibliothèque dispose d'une UE entièrement prise en charge par elle, sans lien avec un autre enseignement donc sans enseignant référents.
4	Nos formations ne sont pas inscrites dans le cursus (formalisées dans une maquette) mais obligatoires pour toutes les premières années et en partenariats avec les enseignants en communication et les responsables de chaque département.
5	Oui et non. Tout dépend de l'implication des équipes d'enseignants.
6	Variable
7	Ils ne répondent pas à notre demande
8	En général non, car ils nous délèguent entièrement la commande, ils préfèrent.
9	Pour l'initiation des L1, il se peut que certains enseignants s'investissent davantage
10	Ils n'en voient pas l'utilité
11	Dépend des cursus des enseignants. Quand c'est non, pas possible de trouver un enseignant volontaire pour travailler sur les contenus avec le formateur bibliothécaire.
12	La formation initiale proposée aux étudiants de premier cycle sont faites avec l'accord de la Direction des Etudes et de la Scolarité (qui donne trois crédits aux étudiants qui y participent) mais la proposition de la formation (le contenu, les exercices) est faite entièrement par l'équipe de la bibliothèque (l'administration motive les étudiants)
13	Pour cette année universitaire 2013-2014, nous n'avons pas de formations inscrites dans les cursus mais nous y travaillons pour 2015 : l'objectif est de proposer une UE commune avec la Direction des services informatiques et des usages numériques (DSIUN) « culture informationnelle. (partenariat de formation aux usages

	numériques)
14	Ils ne voient pas quel rôle ils peuvent jouer dans la formation
15	Ce n'est pas systématique : malgré mes appels réguliers, les enseignants ne répondent pas présents ! sauf dans deux ou trois disciplines, et dans ce cas-là les modules sont beaucoup plus intéressants et dynamiques).
16	A minima collaboration pour déterminer contenu et horaires des séances (ensuite nous avons carte blanche).
17	Au mieux collaboration étroite avec certains enseignants voire co-animation de la séance
18	Mais collaboration réduite dans certains cursus selon l'investissement des enseignants, la connaissance des services offerts par la BU...
19	Variable selon les cursus
20	Les enseignants nous envoient leur groupe d'étudiants en nous indiquant le volume horaire dont nous disposons. Ensuite, nous adaptons le contenu de la formation en fonction du volume horaire du cursus des étudiants (formation initiale ou formation continue) et des éventuelles directives des enseignants (sensibilisation au plagiat, mise en forme du mémoire de master, etc.)
21	Pas de demande de la part de la BU

L'équipe pédagogique

Conservateurs	30 %
Bibliothécaires	37 %
Professeurs-documentalistes	12 %
Enseignants	7 %
Autres	16 %

3- Formation et médias sociaux

Votre représentation des sites des médias sociaux

Sites d'information	2 %
Sites de communication	27 %
Sites d'information et de communication	71 %

Intégration des médias sociaux dans votre pratique professionnelle

Oui	78 %
Non	22 %

Si oui lesquels ?

Facebook	13 %
Netvibes	15 %
Blogs	13 %
Wikis	10 %
Twitter	9 %
Flick	7 %
Slideshare	7 %
Diigo	5 %
Youtube	5%
Autre	4 %
LinkedIn	4 %
Dailymotion	3%
Google +	2 %
Viadeo	2 %

Intégration dans la formation des usagers

Oui	43 %
Non	57 %

Lesquels ?

Blog (1)
Diigo (2)
Flickr (1)
Free reader (1)
Google + (1)
Netvibes (8)
Pearltree scoop.it mindomo (1)

Twitter (7) (pour la veille, en direction des doctorants)
Viadeo (1)
Wikipédia (3)
Tous ceux précités (formations sur la veille ou l'identité numérique notamment)
Facebook (1)

() = nombre de répondant(s)

Impact du numérique sur la formation

Oui	93 %
Non	7 %

Quel impact ?

1	Il rend nécessaire de composer entre approche technique et intellectuelle, de croiser les outils avec une approche méthodologique, il oblige également à être attentif à l'évolution des pratiques des usagers pour bien comprendre leurs besoins documentaires.
2	Les étudiants accordent une confiance très importante aux informations trouvées sur Internet.
3	Il est loin le temps où on apprenait aux étudiants de droit à faire des recherches dans les revues juridiques imprimées. Peu d'entre eux savent désormais faire des recherches sur ces revues. Or tout n'a pas été numérisé.
4	Sur les outils de la formation.
5	Un besoin immense en formation pour tous les usagers.
6	Accès aux informations et partage de ces informations se font via le numérique.
7	Les formateurs doivent se tenir informés de l'évolution des outils numériques.
8	Le numérique dynamise les relations entre le formateur et les formés.
9	Le regard des étudiants qui sont ultra connectés.
10	A complètement changé les modalités de formation et les rapports des étudiants à la recherche d'information.
11	Mutation du métier et adaptation des formations aux pratiques et usages.
12	Information de plus en plus sous forme numérique mais parfois invisible pour l'utilisateur, ou noyée sous une trop grande masse d'informations : la formation doit donner les compétences pour gérer sa recherche d'informations de manière efficace.

13	Etudiants plus motivés, plus attentifs
14	Immédiateté, profusion d'informations à valider,... pédagogie et support de formation
15	Il complexifie le paysage de l'information ; le formateur ne peut jamais se positionner en tant qu'expert d'un domaine de l'information, la veille des étudiants, avec le numérique, étant complémentaire.
16	Modifie les usages.
17	Correspond aux outils que les jeunes utilisent
18	Pérennité de l'information.
19	Il l'a rendu nécessaire en bibliothèque.
20	Diminution du one-shot, partage des supports, accompagnent dans le temps.
21	Un intérêt plus affirmé au public de par ses pratiques et usages.
22	Rend l'accès à la connaissance encore plus ténébreuse pour les étudiants d'origine modeste qui n'ont pas le « capital » technologique + confusions internet.
23	Savoir dans l'esprit des étudiants (et parfois des enseignants...).
24	Dynamisme, dynamiser, présentation, formation aux outils.
25	Tous les outils de recherche sont numériques ; un grand nombre de ressources est accessible sous forme numérique ; le numérique et particulièrement les moteurs de recherche donnent aux étudiants l'impression de maîtriser implicitement la recherche d'information car il y a profusion de résultats.
26	Par l'existence même de supports numériques faisant émerger des besoins de formation correspondants

Les bibliothécaires jouent un rôle dans l'accès à l'information

Oui	100 %
-----	-------

Formation des usagers à la pratique des médias socionumériques

Oui	70 %
Non	30 %

Deuxième partie du questionnaire

Vous adhérez à la formation aux médias sociaux numériques

Intégration de sites des médias sociaux numériques dans un plan de formation aux usagers selon les répondants en pourcentage

Wikipédia	23%
Blogs	20 %
Autre	17 %
Twitter	16 %
Flickr	10 %
Youtube	8 %
Google +	6 %

A partir de quel niveau d'étude la formation aux médias sociaux numériques ?

Licence	55 %
Master 1	19 %
Master 2	14 %
Doctorat	12 %

Inscription des médias sociaux numériques dans le cadre d'une formation spécifique

Oui	60 %
Non	40 %

Si oui, dans quel cadre ?

Cultures numériques	56 %
Education numérique	17 %
Autre	17 %
Education aux médias	11 %

De qui relève cette formation ?

L'université	5 %
La BU	15 %

Université + BU	80 %
-----------------	------

3- Formation des professionnels

Le numérique a-t-il modifié votre relation avec le public et votre champ d'action de formation ?

Oui	95 %
Non	5 %

Intégration de l'environnement des médias sociaux dans la formation continue des professionnels

Oui	92 %
Non	8 %

Pourquoi ?

1	Parce que beaucoup d'information circulent par ce biais
2	Il faut que les professionnels pratiquent ces outils pour comprendre les besoins de leurs usagers
3	Veille et médiation
4	Evolution des médias sociaux très rapide : les étudiants sont souvent plus au courant que nous des différents médias, et les utilisent souvent quotidiennement.
5	Nombreuses questions juridiques. Sur le plan pédagogique, faire prendre conscience que les bibliothécaires ne sont pas possesseurs d'une information, est intégrer la « vitesse » et le caractère « tentaculaire » de l'information sur les médias sociaux, dans la pratique professionnelle et la formation des usagers.
6	Car ce sont des outils qui font partie des compétences à acquérir pour la pleine maîtrise de son environnement professionnel
7	On observe un décalage entre les professionnels de l'information (largués sur bien des plans et notamment sur les réseaux sociaux) et les étudiants qui baignent littéralement dedans même si très peu ont conscience qu'ils sont loin de maîtriser tous les aspects et conséquences du numérique.
8	Comme outils pratiques directement utilisables pour construire des formations (blogs, wikis...)

9	Etre sur le même registre que notre public
10	Pas systématiquement : l'usage professionnel possible de ces outils relèvent avant tout du poste occupé ; ils peuvent être utiles lorsque l'on s'occupe de communication, de services aux publics et de doc. élec.
11	Deviennent incontournables
12	Les professionnels de l'information doivent prendre en compte l'évolution des usages numériques.
13	Trop d'info-pollutions ; peu de réseaux sociaux sont utiles dans un cadre professionnel. Par ailleurs, ce sont des activités chronophages.
14	C'est un canal de communication et out de veille documentaire.
15	Il faut que les professionnels qui assurent les formations soient déjà au courant des médias sociaux
16	E- reputation
17	Parce que ce sont des outils de communication à appréhender d'un point de vue professionnel
18	Pour mieux interroger les usages des utilisateurs
19	Parce que l'information devient une donnée économique, politique et juridique. Le professionnels sont aussi des médiateurs de l'information et comprendre son évolution et son utilisation
20	Le personnel est en retard dans l'utilisation de ces médias, il doit se mettre à la page
21	Pour intégrer les médias sociaux comme un canal supplémentaire d'information, sans exclusion des autres
22	Suivre le mouvement, plus capacités à former, plus évolution du métier
23	Les médias sociaux sont de formidables outils de veille, de communication, d'information sélective
24	Parce qu'ils font partie de l'environnement informationnel
25	Outils de communication essentiels, distinguer information/communication, savoir comment et pourquoi les utiliser
26	Parce que l'on utilise ces outils pour valoriser nos collections
27	Cela a une influence sur nos relations avec le public, plus servent comme outils de travail
28	Parce que ce sont des outils utilisés au quotidien pour communiquer avec les usagers
29	Pour acculturation et mise en place de bonnes pratiques

30	Incontournable dans les pratiques des usagers ; vecteurs de communication des bibliothèques vers les usagers
----	--

Questionner votre champ professionnel sur ses évolutions numériques

Oui	90 %
Non	10 %

Pourquoi ?

1	Nous sommes acteurs de la formation mais partenaires ? non
2	Comprends pas la question*
3	Les évolutions numériques ont une influence importante : ils font évoluer notre métier, nos pratiques et notre relation aux publics
4	Je ne comprends pas cette question*
5	Pardon, mais la question n'est pas extrêmement claire, pour moi en tout cas. Il m'apparaît comme une évidence que nous devons nous poser des questions dans notre profession, et donc nous remettre en cause ou en question régulièrement, et bien entendu encore plus avec l'évolution numérique. Une réflexion est indispensable si on ne veut pas être « tirés » dans une direction que nous n'aurions ni envisagée, ni prévue...
6	Je ne comprends pas très bien la question*. On parle des évolutions numériques dans l'ensemble de la bibliothèque ou bien seulement au niveau des formations
7	Il l'est de par nature
8	Ce n'est pas que nous le souhaitons, mais les pratiques évoluent. Il faut donc se questionner pour s'adapter
9	Parce que le métier de bibliothécaire évolue de plus en plus vers une gestion de flux d'infos plutôt que vers la conservation de collection. Ce flux d'infos peut passer par différents vecteurs, et notamment par les médias sociaux
10	C'est aussi un moyen de toucher les enseignants et les doctorants
11	Il est important de s'interroger sur l'évolution des pratiques professionnelles
12	Car ces évolutions déterminent l'évolution du métier en renforçant le rôle de médiateur et en modifiant celui de prescripteur, il a un impact sur les programmes de

	formation initiale comme continue, oblige à repenser les modalités d'accueil des usagers et à mettre en regard les services traditionnels
13	Cette révolution a et aura des conséquences importantes sur le devenir de nos métiers
14	Encore une fois, parce qu'il s'agit d'une remise en question totale du métier de bibliothécaire ou de formateur à la recherche documentaire. L'information se co-construit dans un échange avec l'utilisateur : il n'y a aucune réponse toute faite et cela est très déstabilisant pour des professionnels encore largement habitués à la notion « collection »
15	Nous ne comprenons pas bien cette question
16	Parce que notre métier est impacté par les outils médiatiques, et il faut être au plus près des habitudes des usagers pour adapter nos pratiques et nos missions
17	Les outils n'étant pas bons en soit il est nécessaire d'apprendre à les utiliser
18	Question de survie pour les bibliothécaires
19	Pour avoir une place dans des outils stratégiquement essentiels
20	Le numérique n'est pas nouveau mais s'amplifie avec les logiciels libres, l'information dématérialisée à outrance, et les supports qui se développent. Notre champ professionnel information-documentation est déjà interrogé par de spécialistes (enseignants-chercheurs) mais devrait l'être par les professionnels de terrain comme les bibliothécaires. Nous sommes loin de l'implication des bibliothécaires anglo-saxons
21	Evolution incontournable du métier : on ne peut plus être sans rien connaître des évolutions numériques
22	Toujours en mouvement
23	En fait, les bibliothécaires s'intéressent déjà à ces questions-là
24	Parce que le métier est orienté sur les publics, ses usages et de plus en plus ses pratiques multiples. Les bibliothécaires orientés collection pendant longtemps doivent s'interroger sur ce qu'est le service public avec le numérique et comment centrer les formations autour du numérique. Des études peuvent aider à guider et analyser le terrain, les attentes des usagers et l'avenir des bibliothèques dans l'université
25	Il est continuellement

4- L'institution

Rôle de l'université dans cette démarche de formation

1	Pas de rôle particulier sauf enseignement du C2i et développement d'une plateforme ENT Sakai
2	Le SCD a conçu ses formations en partenariat avec les enseignants des disciplines, au cas par cas, dans le cadre de l'UE de méthodologie documentaire.
3	Cela dépend de ce que l'on met derrière « université » : financer nos formateurs et l'équipement de notre salle de formation pour la DEVU, inscrire la formation dans les maquettes pour les départements, relayer nos formations pour des ED...
4	L'université est assez attentive sur l'expertise que l'on peut apporter aux étudiants et usagers
5	Aucune... Aucun effort n'est fait au sujet de l'intégration des formations à la recherche documentaire dans les cursus, encore moins sur les questions de formations à la culture numérique
6	Pour le moment, aucun
7	Rôle de prescripteur, mais de cohésion entre les formations disciplinaires et les formations aux outils informationnels
8	Notre tutelle est notre partenaire, rôle moteur dans la formation en général mais aussi dans l'accès à l'information tout en créant les conditions pour mieux la maîtriser et l'exploiter dans un cadre de travail universitaire à court terme, mais aussi professionnel sur le long terme
9	L'université doit être moteur, et pousser ses enseignants-chercheurs à les utiliser
10	L'université et les équipes enseignantes définissent les plaquettes de formation. Le choix d'y intégrer des formations documentaires numériques leur revient plus qu'aux professionnels des bibliothèques
11	Pour les professionnels : accompagner les professionnels vers une meilleure connaissance des usages et des enjeux. Favoriser des situations permettant de mettre en pratique dans sa vie professionnelle. Pour les étudiants : prévoir des heures dédiées, des ateliers pratiques d'éducation au numérique dans les maquettes des cursus. Prévoir une validation par les enseignants des compétences acquises dans le domaine de la culture informationnelle.

12	Nous attendons des composantes (pour chacune des disciplines) de valider le principe de l'UE sur laquelle nous travaillons.
13	L'université doit soutenir et valoriser la démarche : - en inscrivant les formations dans les maquettes quand c'est pertinent/possible – en encourageant les enseignants à participer à ce travail en lien avec les BU –en mettant en place un dispositif de soutien (à l'UNS chez nous depuis septembre 2011 le PI, pôle d'innovation, regroupe l'ancien service TICE et un pool d'enseignants recruté pour apporter un soutien technique et pédagogique à tous les projets innovants).
14	Rendre obligatoire les cours, les inscrire dans toutes les maquettes à travers le C2i notamment partie D4. Prévoir les salles, l'équipement, les créneaux horaires dans les emplois du temps des étudiants, le financement des cours
15	Aucun. La démarche de formation et notre initiative
16	De bonnes intentions
	Importante théoriquement même si chez nous faible
17	Doit encourager la collaboration entre les formateurs personnels de bibliothèque et les enseignants
18	Cf. référentiel du C2i niveau 1 par exemple, que les universités ont pour mission de mettre en place pour que les étudiants puissent valider ce certificat : - apprentissage de l'utilisation de ces outils dans le cadre de sa formation à l'université (espace numérique de travail, production, traitement et diffusion de documents numériques, travail en réseau et collaboration) – sensibilisation aux règles juridiques : responsabilité de l'étudiant dans son utilisation de ces outils (question de l'identité numérique, protection de la vie privée, responsabilité face aux réglementations en étroite collaboration avec la BU : apprendre aux étudiants à organiser « leurs recherches d'informations à l'ère du numérique » (référentiel C2I1)
19	Accompagnement des personnels, formation des enseignants, inscriptions obligatoires des formations documentaires dans les programmes d'enseignement
20	Grâce à la volonté de la direction de l'université, la bibliothèque peut organiser des sessions de formation en masse pendant une courte durée de temps, lors de la rentrée
21	L'institution donne des directives. Mais ce sont toutes les composantes et notamment celles qui travaillent autour du numériques qui peuvent mutualiser leurs compétences informatiques, techniques et informationnelles pour créer une dynamique autour d'un projet commun universitaire pour les étudiants

22	La formation à la recherche documentaire intervient dans notre établissement dans le cadre d'un cours incluant des aspects de rédaction et communication scientifique ; elle ne s'effectue pas à l'initiative de la bibliothèque mais est intégrée au cursus des étudiants (principalement en 1 ^{ère} année, avec quelques rappels de la 3 ^{ème} à la 5 ^{ème} année).
----	--

Rôle des enseignants de disciplines dans la formation aux numériques

1	Prescription
2	Faire connaître les sources d'information et pratiques numériques des chercheurs dans chaque champ disciplinaire
3	Développer la pratique, devenir prescripteur, expertise disciplinaire
4	Ne pas fournir la documentation directement aux étudiants mais seulement les références bibliographiques afin que les usagers soient compétents dans leurs recherches d'informations Partenariat
5	Un rôle de médiateurs-formateurs
6	Opérer un travail de sélection des comptes de média sociaux intéressant, au même titre qu'une liste d'ouvrages ou d'articles
7	Un rôle important si eux-mêmes utilisaient les médias sociaux
8	Mettre en valeur les usages et les enjeux du numérique dans leur discipline propre pour les étudiants : donner des exemples d'usage pratique en les intégrant dans leur cours
9	Les enseignants ne s'impliquent pas dans l'organisation de la documentation, encore moins pour la formation. Ils ne voient pas quel rôle ils peuvent jouer
10	Prescrire les outils de recherche et les ressources électroniques utiles dans leur domaine ; pour cela il faudrait qu'ils soient eux-mêmes experts et convaincus
11	Un rôle de relais
12	Un rôle crucial puisqu'ils sont prescripteurs Si les enseignants de disciplines investissent ces outils pour leurs cours les étudiants devront s'y former
13	Médiateurs, constructeurs
14	Collaboration avec les professionnels des TICE, de la documentation et des sciences de l'information en tant que référents pédagogiques
15	Un rôle d'expertise et surtout de « légitimisation » des formations documentaires

	auprès des étudiants
16	S'associer avec les bibliothécaires pour partage des rôles (contenu/outils)
17	Les enseignants d'expression communication font le lien vers des recherches documentaires précises que les étudiants mettent en forme ensuite sous forme de synthèses, d'exposés...
18	Rôle de prescripteur et de sensibilisateur
19	Complémentarité, suggestion pour formations qui se complètent
20	Collaboration dans le contenu des maquettes plus adaptées aux disciplines
21	Meilleures connaissances des sites, des blogs, des médias en liens avec leurs disciplines
22	Le rôle de diffuseur d'infos
23	Rôle d'apprentissage, d'information, de sensibilisation
24	Le rôle de prescripteur, en lien avec la BU
25	Prescripteur

D. TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableaux

TABLEAU 1 CHAMP DE L'INFORMATOLOGIE D'APRES JEAN MEYRIAT.....	35
TABLEAU 2 MEDIAS SOCIONUMERIQUES UTILISES PAR LES BIBLIOTHECAIRES ET REINVESTISSEMENT DANS UNE FORMATION USAGER.....	246
TABLEAU 3 MATRICE DES EFFETS DES MSN PAR RAPPORT A UNE POLITIQUE DE FORMATION.....	249
TABLEAU 4 REPONSES EXTRAITES DE LA QUESTION 3.3 – CHAMP PROFESSIONNEL ET EVOLUTIONS NUMERIQUES....	255
TABLEAU 5 COMPARATIF ENTRE UN VEILLEUR ET UN CURATEUR	257
TABLEAU 6 OUTILS DE RECHERCHES INTEGRES DANS LES FORMATIONS AUX ETUDIANTS.....	274

Figures

FIGURE 1 REALITES PROCESSUELLES DE L'INFORMATION ET SES RELATIONS (MODELE INSPIRE DE FROCHOT ET MOLINARO).....	39
FIGURE 2 UN MODELE D'ONTOLOGIE	59
FIGURE 3 CONSTRUCTION D'UNE DEMARCHE D'INFORMATION.....	63
FIGURE 4 : <i>INFORMATIONS, CONNAISSANCES ET SAVOIRS D'APRES UN TABLEAU PRESENTE PAR JEAN-PIERRE ASTOLFI</i>	64
FIGURE 5 <i>GRAPHIQUE QUI INDIQUE LE TAUX DE PARTICIPATION AUX FORMATIONS DE L'URFIST DE PARIS PAR TYPE DE PUBLIC</i> ...190	
FIGURE 6 OUTIL DE COMMUNICATION MEDIEE.....	208
FIGURE 7 TABLEAU DES MEDIAS SOCIAUX UTILISES DANS LES BIBLIOTHEQUES D'APRES UNE ENQUETE EBSCO.....	216
FIGURE 8 SCHEMA D'ANALYSE DES DONNEES QUALITATIVES SELON MILES ET HUBERMAN.....	221
FIGURE 9 INVENTAIRE DE CONCEPTS EN EVOLUTION D' ALAIN NOËL.....	223
FIGURE 10 MEDIAS SOCIAUX UTILISES PAR LES JEUNES.....	242
FIGURE 11 DIAGRAMME DES MEDIAS SOCIONUMERIQUES UTILISES PAR LES BIBLIOTHECAIRES.....	246
FIGURE 12 PRESENTATION DES ETAPES FONDAMENTALES DE L'ANALYSE D'INFORMATION.....	258

E. GLOSSAIRE DES SIGLES

ABDS	Association des professionnels de l'information et de la documentation
ADBU	Association des directeurs & personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation
ABF	Association des bibliothécaires français
ADAE	Agence pour le développement de l'administration électronique
AFNOR	Association française de normalisation
BAIP	Bureau d'aide à l'insertion professionnelle
BBF	Bulletin des bibliothèques de France
BNF	Bibliothèque nationale de France
BPI	Bibliothèque Publique d'Information
BSN	Bibliothèque scientifique numérique
BU	Bibliothèque universitaire
CADIST	Centre d'acquisition et de diffusion de l'information scientifique et technique
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CCN-PS	Catalogue collectif national des publications en séries
CDD	Classification décimale de Dewey
CDI	Centre de documentation et d'information
CDU	Classification décimale universelle
CNL	Centre national du livre
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CNU	Conseil national des universités
COMUE	Communautés d'universités et établissements
COUPERIN	Consortiums universitaires de périodiques numériques

CREDOC	Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie
CRI	Centre de ressources informatiques
CSU	Conseil supérieur des universités
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DEUST	Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
DGESIP	Direction générale pour l'Enseignement supérieur et l'insertion professionnelle
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
ENSSIB	École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques
ENT	Environnement numérique de travail
FUM	France Université Numérique
IEP	Institut d'études politiques
IGB	Inspection générale des bibliothèques
ISO	Organisation internationale de normalisation
IST	Information scientifique et technique
IFOP	Institut français d'opinion publique
INPT	Institut national polytechnique de Toulouse
INTD	Institut national des sciences et techniques de la documentation
IFLA	International Federation of Library Associations
LERASS	Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales
LMD	Licence-Master-Doctorat
LRU	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
MARC	Machine Readable Cataloging

MENESR	Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche
MOOC	Massive Open Online Course
MSN	Médias sociaux numériques
MTU	Méthodologie du travail universitaire
OAI	Open Archives Initiative
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAGSI	Programme d'action gouvernementale pour la société de l'information
PEB	Prêt entre bibliothèques
RAMEAU	Répertoire d'autorité-matière encyclopédique et alphabétique unifié
RDA	Resource Description and Access
RDF	Resource Description Framework
RI	Recherche d'information
SAC	Système d'action concret
SCD	Service commun de documentation
SCDB	Service commun de documentation et des bibliothèques
SI	Système intégré
SIC	Sciences de l'Information et de la Communication
SMSI	Sommet mondial sur la société de l'information
SUDOC	Système universitaire de documentation
SUIO	Service universitaire d'insertion et d'orientation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

UAG	Université des Antilles et de la Guyane
UCL	Université catholique de Louvain
UFR	Unité de formation et de recherche
UMPC	Université Pierre et Marie Curie
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNPIdF	Université numérique Paris Ile-de-France
UNT	Universités numériques thématiques
URFIST	Unités de Recherches, de recherches et de l'Information Scientifique et Technique

TABLE DES MATIERES

PARTIE 1-

ANCRAGE THEORIQUE :	
LA FORMATION DOCUMENTAIRE DANS LES SCIENCES DE L'INFORMATION	24
A-HISTORIQUE DE LA SCIENCE DE LA DOCUMENTATION.....	29
1. INSCRIPTION DE LA DOCUMENTATION DANS LE CHAMP DES SIC	30
2. UNE APROCHE DE L'INFORMATOLOGIE ET DE LA DOCUMENTOLOGIE	34
2.1 L'INFORMATOLOGIE	35
2.1.1 L'information	36
2.2 LA DOCUMENTOLOGIE	40
2.2.1 Document	40
3. CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	42
3.1 FONDEMENT DE LA FORMATION DOCUMENTAIRE	45
3.1.1 Inscription législative.....	45
3.1.2 Bibliothèques universitaires et la fonction documentaire.....	47
3.2 OBJET DE LA RECHERCHE	49
B-APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA FORMATION DOCUMENTAIRE.....	52
1. LES NOTIONS DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION.....	53
1.1 LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE	53
1.1.1 La bibliothéconomie.....	53
1.1.2 Les outils de recherche	59
1.2 EDUCATION ET FORMATION : ASPECTS COGNITIFS.....	62
2. ÉLÉMENTS DE DÉFINITION DE LA FORMATION DOCUMENTAIRE.....	69
2.1 LES DEFINITIONS DE LA FORMATION DOCUMENTAIRE.....	69
2.1.1 L'interprétation dans le contexte documentaire	73
2.1.2 L'utilisation dans le contexte documentaire.....	73
2.2 FORMATION DOCUMENTAIRE « SE FORMER ET S'INFORMER »	75
2.2.1 L'acte de se former pour s'informer	75
2.2.2 L'acte de s'informer pour se former	76
2.3 UNE DEMARCHE DE SOCIALISATION	77
2.3.1 Se former c'est s'insérer dans la société.....	77
2.3.2 Se former c'est s'inscrire dans un cadre social	78

C-CONCEPTION DOCUMENTAIRE	81
1. ENSEIGNEMENT DOCUMENTAIRE ET POLITIQUE DE FORMATION	83
1.1 FORMATION DOCUMENTAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	83
1.1.1 <i>Offre de formation et niveaux d'études</i>	85
1.1.2 <i>Différents types de formation : méthodes pédagogiques</i>	88
1.2 EVALUATION ET LIMITES DU SYSTEME ACTUEL DE FORMATION	92
1.2.1 <i>Les outils d'évaluation</i>	93
1.2.2 <i>Evaluation des acteurs</i>	94
1.3 TRANSMISSION DES SAVOIRS ET CONNAISSANCES DOCUMENTAIRES	96
1.3.1 <i>Enjeu de la documentation dans la transmission des compétences</i>	96
1.3.2 <i>Compétences documentaires et utilisation des outils</i>	96
1.3.3 <i>Actions méthodologique et pédagogique</i>	97
2. LES PUBLICS DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES	97
2.1 ETUDES DES PUBLICS DANS L'ACTION DE FORMATION	99
2.1.1 <i>Pourquoi étudier les publics ?</i>	101
2.1.2 <i>Connaître son public pour mettre en place sa politique de formation</i>	102
3. LES PROFESSIONNELS DE L'INFORMATION DOCUMENTAIRE ET IDENTITES MULTIPLES	102
3.1 REPRESENTATION IDENTITAIRE ET FONCTION DOCUMENTAIRE.....	103
3.2 IDENTITES ET REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES.....	106
3.2.1 <i>Les spécialistes de l'information</i>	107
3.2.2 <i>Les experts scientifiques</i>	109
 PARTIE 2 -	
ORGANISATION DOCUMENTAIRE : LIEU ET TEMPS	113
 A-BIBLIOTHEQUE ET UNIVERSITÉ : CONSTRUCTION D'UNE POLITIQUE DE FORMATION	115
1. RÉFORMES DE L'UNIVERSITÉ ET IMPACT SUR LES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES	116
1.1 LE CADRE JURIDIQUE DE LA BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE	116
2. POLITIQUE CONTRACTUELLE ET ENJEUX DE LA DOCUMENTATION.....	119
2.1 LE ROLE DES BIBLIOTHEQUES	119
2.2 FINANCEMENT	122
 B-LA BU : ACTEUR ET MÉDIATEUR DE L'INFORMATION	125

<i>1. BIBLIOTHEQUE ET UNIVERSITÉ : QUEL AGIR COMMUNICATIONNEL ?</i>	126
1.1 LA GESTION ORGANISATIONNELLE DE LA BIBLIOTHEQUE	127
1.1.1 <i>Bibliothèque et environnement partenarial</i>	128
1.1.2 <i>Bibliothèque et environnement formatif</i>	129
1.1.3 <i>Bibliothèque et environnement éducatif</i>	130
<i>2. DISPOSITIFS DOCUMENTAIRES : OBJETS DE COOPERATION ET D’ACTIONS</i>	132
2.1 LES ACQUISITIONS ET LES ABONNEMENTS	133
2.1.1 <i>L’initiative la plus connue est COUPERIN</i>	134
2.1.2 <i>Les agences d’abonnements</i>	135
2.2 DISPOSITIFS ELECTRONIQUES	135
<i>3. ACTEURS ET PARTENAIRES DOCUMENTAIRES</i>	138
C-LES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES AU DÉFI DU NUMERIQUE : ENJEU DE LA FORMATION.....	141
<i>1. QUELLE CONSTRUCTION DES SAVOIRS AVEC LES TIC ?</i>	145
1.1 L’INNOVATION TECHNOLOGIQUE ET LA FORMATION A L’UNIVERSITE	148
1.2 L’ORGANISATION DE LA DOCUMENTATION NUMERIQUE UNIVERSITAIRE	150
1.2.1 <i>L’accès en ligne aux ressources de la bibliothèque</i>	152
1.2.2 <i>Collaboration université et bibliothèque : accès aux publications universitaires</i>	152
<i>2. FORMATION DES USAGERS ET NOUVELLES PRATIQUES INFORMATIONNELLES</i>	154
2.1 ENJEU DU NUMERIQUE DANS L’APPRENTISSAGE EDUCATIF.....	155
2.1.1 <i>Nouveaux usages et nouvelles pratiques numériques</i>	156
2.2 LES MEDIAS SOCIAUX ET L’ACCES A L’INFORMATION EN CONTEXTE	161
2.2.1 <i>Les réseaux sociaux</i>	164
2.2.2 <i>Les microblogs</i>	166
2.2.3 <i>Projets collaboratifs</i>	167
2.3 PRATIQUES NUMERIQUE DES USAGERS : LA QUESTION DE L’IDENTITE.....	168
2.3.1 <i>Les natifs du numérique</i>	170
2.3.2 <i>L’identité numérique : un accès contrôlé à l’information</i>	172
<i>3. COMPLEXITE DE LA FORMATION : LES OUTILS DITS COMMUNICATIONNELS</i>	179
3.1 FORMATION NUMERIQUE DES PROFESSIONNELS DE LA DOCUMENTATION	185
3.1.1 <i>Evolution des formations professionnelles</i>	187
3.1.2 <i>Formation numérique des professionnels : état des lieux</i>	188
3.1.3 <i>L’URFIST de Paris et la formation à l’IST</i>	189

3.1.4	<i>L'ENSSIB et la formation des personnels</i>	190
3.2	FORMATION DOCUMENTAIRE VS FORMATION NUMERIQUE DES USAGERS.....	193
3.2.1	<i>Le DU CAFEL</i>	194
3.2.2	<i>Le Master documentation et systèmes d'information</i>	195
3.2.3	<i>Education aux médias et bibliothèques universitaires</i>	196
3.3	LA BIBLIOTHEQUE PEUT-ELLE EDUQUER AUX MEDIAS ?	198
3.3.1	<i>Médias sociaux et bibliothèques : comment adapter la formation documentaire aux pratiques des usagers ?</i>	201
3.3.2	<i>La médiation par les médias socionumériques</i>	204
3.3.3	<i>Bibliothécaire-formateur vs bibliothécaire-médiateur ?</i>	209

PARTIE 3 –

CONVERGENCES DOCUMENTAIRES..... 214

A-LES MÉDIAS SOCIONUMÉRIQUES : QUELLE CONVERGENCE POUR LES PROFESSIONNELLES DE LA DOCUMENTATION ?.....215

1. ENQUETER UN ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL EN RESTRUCTURATION

1.1	APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	218
1.1.1	<i>Une démarche hypothético-déductive</i>	219
1.1.2	<i>La condensation des données</i>	221
1.1.3	<i>La présentation des données</i>	221
1.1.4	<i>Elaboration/vérification des données</i>	222
1.2	LES OUTILS D'ANALYSE	222
1.2.1	<i>La revue de littérature</i>	222
1.2.2	<i>L'entretien</i>	224
1.2.3	<i>Le questionnaire</i>	225
1.2.4	<i>L'échantillon</i>	225

2. LE TERRAIN DE L'ENQUETE

2.1	BIBLIOTHECAIRE, QUEL METIER ?.....	227
2.2	EVOLUTION DES TECHNIQUES ET REDEFINITION DES FONCTIONS	228

3. LES DONNEES DE L'ENQUETE : ENTRETIENS ET QUESTIONNAIRE AUPRES DES PROFESSIONNELS

3.1	LES ENTRETIENS ENREGISTRES AUPRES DES PROFESSIONNELS DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION	229
-----	---	-----

3.1.1	<i>La temporalité et supports des entretiens</i>	231
3.1.2	<i>Les limites des entretiens</i>	231
3.2	LE QUESTIONNAIRE	232
3.2.1	<i>La temporalité du questionnaire</i>	233
3.2.2	<i>Les limites du questionnaire</i>	234
B-ÉMERGENCE ET ÉVOLUTION DU NUMÉRIQUE : FORMATION DES ACTEURS.....		236
<i>1. LES ÉTUDIANTS ET LA CONVERGENCE.....</i>		<i>238</i>
1.1	IDENTIFICATION ET FRAGILITE DES USAGES DANS L'ESPACE SOCIAL NUMERIQUE	238
1.1.1	<i>Identification des usages</i>	238
1.1.2	<i>Fragilité et inégalité des usages</i>	239
1.2	FORMATION DES USAGERS VERSUS FORMATION AUX USAGES.....	240
1.2.1	<i>De la formation des usagers</i>	241
1.2.2	<i>De la formation aux usages des jeunes digitalisés</i>	242
<i>2. LES PROFESSIONNELS ET LA CONVERGENCE</i>		<i>244</i>
2.1	CONVERGENCE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	244
2.2	CONVERGENCE DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES	248
<i>3. ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET POLITIQUES NUMERIQUES DE FORMATION</i>		<i>..... 250</i>
3.1	QUELLE PLACE POUR LA FORMATION AUX DISTIC A L'UNIVERSITE ?	251
3.2	L'AVENIR DES BIBLIOTHEQUES DANS CETTE CONVERGENCE	252
3.3	NOUVEAU METIER, NOUVELLES POSTURES : LES BIBLIOTHECAIRES PEUVENT-ILS PROFITER DE CETTE CONVERGENCE ?	254
3.3.1	<i>La curation</i>	256
3.3.2	<i>L'analyste de l'information</i>	258
C-QUELLE CONVERGENCE AVEC LES NOUVELLES ORIENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....		260
<i>1. NOUVELLE CARTE UNIVERSITAIRE ET IMPACT SUR LA FORMATION NUMERIQUE</i>		<i>262</i>
<i>2. BIBLIOTHEQUE ET INSERTION PROFESSIONNELLE AU DÉFI DU NUMÉRIQUE</i>		<i>..... 266</i>
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		270
BIBLIOGRAPHIE.....		283
WEBOGRAPHIE.....		327

ANNEXES.....	331
CARTOGRAPHIE.....	332
ENTRETIENS.....	334
QUESTIONNAIRE.....	363
TABLES DES ILLUSTRATIONS.....	409
GLOSSAIRE DES SIGLES.....	410
TABLE DES MATIERES.....	416
RÉSUMÉ.....	422

RÉSUMÉ

Avec l'arrivée des technologies de l'information, l'explosion de l'information et la recrudescence des supports ont modifié les pratiques des usagers des bibliothèques qui utilisent de plus en plus le numérique et les nouveaux outils de communication.

Ces évolutions placées dans le cadre de la formation à l'université nous interrogent sur l'enjeu que peut représenter la formation documentaire dans les besoins et les attentes des utilisateurs pour une meilleure utilisation de l'information. Notre recherche se précise autour des médias socionumériques qui ponctuent le quotidien des étudiants et qui suscitent des interrogations sur leurs impacts dans l'accès à la documentation universitaire. On observe que les compétences à maîtriser par les usagers sont encore ignorées dans les formations classiques proposées dans les bibliothèques universitaires alors qu'elles sont nécessaires pour provoquer une meilleure réception des savoirs informationnels et documentaires afin d'interagir sur un enfermement consumériste de l'information. En nous appuyant sur une méthodologie avec des entretiens exploratoires à un questionnaire auprès de professionnels de l'information, de la communication et de la documentation, notre étude montre que c'est dans le cadre d'une convergence numérique qu'un changement peut s'opérer chez les étudiants. Cette convergence s'inscrit dans le cadre de formations qui s'orientent vers les cultures numériques qui allient à la fois l'éducation aux médias déclinant l'esprit critique, l'apprentissage centré apprenant et la culture technique qui doit prendre en compte à la fois la connaissance des outils mais aussi la formation par les outils. C'est cette vision de l'écologie de la formation qui préfigure dans notre analyse et qui s'annonce pour les bibliothèques universitaires comme un axe fort d'ancrage dans l'enseignement supérieur, autour d'une dynamique axée vers une convergence documentaire numérique. Ces préconisations sont envisagées dans le cadre d'actions collectives au sein de l'université avec une réelle médiation entre les différents acteurs de l'éducation et de la formation et une place centrale pour la bibliothèque universitaire comme le lieu des transversalités de la formation numérique.

Mots clés : Formation numérique, bibliothèques, étudiants, bibliothécaires, usages informationnels, pratiques documentaires, médias socionumériques, enseignement supérieur.

ABSTRACT

With the advent of information technology, the information explosion and the resurgence of media changed the practices of users of libraries that use more digital and new communication tools. These developments within the University training interrogate us on the issue that may represent the documentary training in the needs and expectations of users for a better use of the information. Our research says around digital social media that punctuate the lives of students and which raise questions on their impacts in access to academic literature. We observe that skills to master by users are still ignored in conventional formations proposed in academic libraries that are necessary to produce a better reception of documentary and informational knowledge to interact a consumerist confinement of information. Based on a methodology with exploratory talks to a questionnaire with information, communication and documentation professionals, our study shows that this is in digital convergence that a change may occur among students. This convergence is part of formations that are moving towards digital cultures combining both education media declining the critical spirit, centered learning and technical culture which must take into account both the knowledge of the tools, but also the training tools. It is this vision of the ecology of the training that prefiguring in our analysis and foreshadowed for academic libraries as a strong axis of anchoring in higher education around a dynamic oriented towards a digital documentary convergence. These recommendations are considered in the context of collective action within the University with real mediation between the different actors of education and training, and a central place for the University Library as the place of transversalities digital training.

Key words: digital training, libraries, students, librarians, informational uses, documentary practices, digital social media, higher education