

**La place de la formation documentaire dans la formation universitaire**  
**Bibliographic Instruction As a Part of a University Education**  
**El lugar de la formación documental en la formación universitaria**

Lisette Dupont

Volume 38, Number 1, January–March 1992

Les bibliothèques universitaires

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1028560ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1028560ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

Following a definition of bibliographic instruction and its relationship to a university education, we shall see its importance as a result of North American studies and experiences. Lastly, we shall examine the content of bibliographic instruction, the role of the professors and the resources required.

Publisher(s)

Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED)

ISSN

0315-2340 (print)

2291-8949 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dupont, L. (1992). La place de la formation documentaire dans la formation universitaire. *Documentation et bibliothèques*, 38(1), 35–40.  
<https://doi.org/10.7202/1028560ar>

Tous droits réservés © Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED), 1992

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

**Érudit**

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

## La place de la formation documentaire dans la formation universitaire

Lisette Dupont\*

Université du Québec à Montréal

*Après avoir défini le concept de formation documentaire et ses rapports avec la formation universitaire, nous verrons la nécessité de cette formation à la lumière d'études ou d'expériences nord-américaines. Enfin, nous nous interrogerons sur le contenu d'une telle formation en milieu universitaire, sur la collaboration du corps enseignant et sur les ressources qu'elle requiert.*

### **Bibliographic Instruction As a Part of a University Education**

*Following a definition of bibliographic instruction and its relationship to a university education, we shall see its importance as a result of North American studies and experiences. Lastly, we shall examine the content of bibliographic instruction, the role of the professors and the resources required.*

### **El lugar de la formación documental en la formación universitaria**

*Después de definir el concepto de formación documental y sus relaciones con la formación universitaria, la autora trata de la necesidad de esta formación a la luz de estudios y experiencias norteamericanas. Por fin, se interroga acerca del contenido de tal formación en el medio universitario, sobre la colaboración de los profesores y sobre los recursos necesarios.*

Pour bien situer la place de la formation documentaire dans la formation universitaire, nous examinerons les deux expressions mises en relation. Après avoir brièvement défini la formation documentaire, nous nous attarderons sur ses rapports à la formation universitaire qui sera examinée à trois niveaux. D'abord nous traiterons de la place qu'occupe la formation documentaire en milieu universitaire. Puis nous considérerons la place qu'elle tient dans l'enseignement officiel, ou autrement dit, dans la programmation. Enfin nous nous demanderons si le contenu de la formation documentaire offert dans les bibliothèques universitaires est de niveau universitaire. Nous soulèverons ensuite trois questions auxquelles il faudra répondre si nous voulons assurer une intégration meilleure et plus systématique de la formation documentaire dans la formation universitaire : Quel contenu donner à cette formation ? Comment obtenir collaboration et adhésion du corps enseignant ? Comment affronter la question des ressources nécessaires à un tel projet ?

### **Mais avant tout, qu'entendons-nous par formation documentaire ?**

Cette expression utilisée comme l'équivalent francophone de « bibliographic instruction », « library skills » et « library user education » a été décrite et appliquée au milieu des bibliothèques universitaires québécoises par Tessier<sup>1</sup> et Laghzali<sup>2</sup> dans des articles parus dans *Documentation et bibliothèques* en 1977 et 1985. Nous en tirerons la définition qu'en donne Tessier comme étant

*l'ensemble des activités d'apprentissage permettant de connaître et d'utiliser [ les sources d'information et ] les ressources documentaires de façon optimale afin de répondre à des besoins d'information pour fins d'étude, de recherche et de ressource permanent<sup>3</sup>.*

À l'ère des nouvelles technologies, nous avons senti le besoin d'inclure les sources d'information accessibles en ligne afin d'élargir cette définition qui pourrait être limitée par la notion exclusive d'entités matérielles que connotent les mots « ressources documentaires ».

Selon cette définition, la formation est un ensemble d'activités d'apprentissage. Il reste donc à décrire celles-ci en fonction des sources d'information et des ressources documentaires. Différentes typologies de ces activités ont déjà été proposées ; pour les fins de cet article, nous adopterons celle de Givens qui distingue quatre niveaux, traduits ainsi par Laghzali :

**1<sup>er</sup> NIVEAU :**  
*Initiation à la bibliothèque et à ses services*  
*Connaissances élémentaires sur la location et le fonctionnement des divers services de la bibliothèque ;*

\* Lisette Dupont est directrice du développement et de l'exploitation des ressources documentaires à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

1. Yves Tessier, « Apprendre à s'informer : les fondements et les objectifs d'une politique de formation documentaire en milieu universitaire », *Documentation et bibliothèques*, vol. 23, no 2 (juin 1977), 75-84.
2. Mohamed Laghzali, « La formation documentaire en milieu universitaire », *Documentation et bibliothèques*, vol. 31, no 3 (juillet-septembre 1985), 119-124.
3. Yves Tessier, « Apprendre... », 77.

## 2<sup>ème</sup> NIVEAU:

Initiation à la recherche en bibliothèque  
Connaissance des sources d'information de base dans une discipline ou un secteur d'étude donné;

## 3<sup>ème</sup> NIVEAU:

Introduction à la documentation spécialisée  
Connaissance d'un champ spécifique de documentation et des méthodes de travail;

## 4<sup>ème</sup> NIVEAU:

Techniques de la recherche documentaire  
Maîtrise d'un champ donné de la méthodologie de la recherche documentaire et du repérage de l'information<sup>4</sup>.

### La formation documentaire à l'université

L'expression « formation universitaire » peut être examinée à divers niveaux. Considérons-la d'abord comme un ensemble d'activités d'apprentissage qui se déroulent à l'université. Ce faisant, nous reconnaissons qu'au-delà des cours et des programmes qui y sont dispensés, le milieu universitaire est en soi un environnement éducatif où l'étudiant peut acquérir de nouvelles connaissances et habiletés.

Dans cette optique, on peut répondre d'emblée que la formation documentaire, qu'elle soit intégrée ou non à un cours, a sa place dans la formation universitaire. En effet, la majorité des bibliothèques universitaires nord-américaines dispensent aujourd'hui des activités de formation documentaire comme en témoignent les résultats de diverses enquêtes conduites au cours de la dernière décennie.

Suite à un sondage mené aux États-Unis en 1988 auprès de 72 bibliothèques membres de l'*Association of Research Libraries* afin d'évaluer, pour la période 1983-1988, l'impact des restrictions budgétaires sur leur programme de formation documentaire, les auteurs Otis Chadley et Jacquelyn Gavryck concluaient :

*Our hypothesis was resoundingly disproven. Within a decade (since Dougherty's 1979 identification of BI as « non-traditional » and « recently established ») BI in research libraries has moved from status as a flush-time luxury to that of a main-*

*stream library service, integral to, and in most cases administratively a part of, reference services. Provision of instruction in these libraries increased in scope and reached a larger percentage of the student body with more types of instructional programs in 1988 than in 1983<sup>5</sup>.*

L'implication des bibliothèques universitaires canadiennes a aussi été décrite par Beristain en 1985 :

*... a survey of selected academic libraries was conducted recently to provide a source of current information concerning the state of bibliographic instruction in the 1980s<sup>6</sup>. ... Librarians responding to the questionnaire reported that bibliographic instruction was offered in twenty-five (86 per cent) of the twenty-nine selected institutions during 1983-84<sup>7</sup>.*

Mais le Québec n'est pas en reste : selon les *Résultats du sondage sur la formation documentaire dans les bibliothèques universitaires québécoises*, mené par Denis Rousseau et Lisette Dupont en 1990, les quinze bibliothèques interrogées répondaient toutes qu'elles offraient des activités de formation documentaire<sup>8</sup>. Pour mieux juger de leur quantité, nous disposons de données chiffrées. Ainsi, pour les deux dernières années où la compilation des *Statistiques générales des bibliothèques universitaires québécoises*<sup>9,10</sup> est disponible, nous pouvons dresser le tableau suivant :

L'augmentation significative du nombre d'initiations collectives des deux types (67,4%) illustre bien les efforts qu'ont investis les bibliothécaires universitaires québécois au cours de ces deux années car seules sont comptabilisées ici les activités menées par des membres du personnel des bibliothèques.

4. Mohamed Laghzali, « La formation... », 123.
5. Otis Chadley and Jacquelyn Gavryck, « Bibliographic Instruction Trends in Research Libraries », *Research Strategies*, vol. 7, no. 3, 112.
6. Maureen F. Beristain, « Bibliographic Instruction Methods and Aids Currently Used in Canadian Academic Libraries: a Survey », in *A Place to Stand: User Education in Canadian Libraries*, Ottawa, Canadian Library Association, 1988, p. 49.
7. *Ibid.*, p. 52.
8. Denis Rousseau et Lisette Dupont, *Résultats du sondage sur la formation documentaire dans les bibliothèques universitaires québécoises*, [Montréal, Université du Québec à Montréal], septembre 1990, p. 3.
9. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, Sous-comité des bibliothèques, Groupe de travail sur les statistiques, *Statistiques générales des bibliothèques universitaires québécoises, 1988-1989*, Montréal, 1990, tableau 35.
10. *Ibid.*, 1989-1990, *Partie II*, [Montréal, 1991], tableau 35. Document inédit.

Formation documentaire : initiations collectives			
	1988-89	1989-90	Différence (%)
Activités d'accueil	2 232	4 121	84,6
nombre d'utilisateurs	23 012	28 093	22,1
Initiations à la documentation spécialisée	1 224	1 665	36,0
nombre d'utilisateurs	16 962	18 250	7,6
Total des initiations collectives	3 456	5 786	67,4
nombre d'utilisateurs	39 974	46 343	15,9
Cours crédités	25	32	28,0
Nombre de crédits	19	22	14,7
nombre d'étudiants	803	1 031	28,4
Nombre d'étudiants inscrits dans les universités québécoises (EETC)	155 712	159 688	

Ces trois sondages l'ont démontré : la formation documentaire occupe une place de plus en plus importante dans les universités nord-américaines. Est-il nécessaire de mentionner que les bibliothécaires sont les principaux artisans de la pénétration de la formation documentaire dans leur milieu ? Pour rendre à César ce qui appartient à César, il faut dire qu'ils y ont été fortement incités par leurs associations professionnelles, et plus particulièrement par l'Association of College and Research Libraries (ACRL) :

*The task force believes that the primary role of bibliographic instruction is to provide students with the specific skills needed to complete their assignments. But in addition bibliographic instruction should also serve the more general function of preparing students to make effective life long use of the library regardless of specific course work. Individual librarians or library staff must use all of their skills to develop an instruction program that achieves these or revised objectives in the context of the students course and library use<sup>11</sup>.*

Donc déjà en 1979, l'ACRL incitait les bibliothécaires à inscrire la formation documentaire non seulement comme activité « para-scolaire » mais encore comme partie intégrante d'un cours. Cohérente avec elle-même, cette association incluait, dans ses normes, la formation documentaire comme un indice de performance permettant d'évaluer les bibliothèques universitaires. Ainsi, on peut lire sous la rubrique « Services - Explanation of Resources and Services » :

*The library should provide directional, informational, instructional, and reference services. These services include not only the answering of questions and instruction in the use of the library, but also the provision of printed, graphic, or electronic aids. By these means the library staff should seek to create an awareness of the need to understand the ways in which information-seeking has changed and is changing. The program should therefore be dynamic rather than static in its orientation.*

*i. The library should provide services designed for all levels of user from freshman to faculty member. By teaching, the use of printed guides, bibliographies, the development of electronic aids and personal interactions, the library staff should seek to assist users in finding needed material and developing appropriate search strategies.*

*ii. Bibliographic instruction, both formal and informal, should play a significant role in helping library users improve their skills<sup>12</sup>.*

On peut d'ores et déjà rapporter au moins un cas où ces normes ont été reconnues par des instances académiques et appliquées dans le contexte très sérieux de l'agrément des établissements universitaires américains. Ainsi, dans un article intitulé *Bibliographic Instruction and Accreditation in Higher Education*, Marilyn Lutzker révélait récemment que la norme proposée par l'ACRL devait être prise au sérieux :

*Significant changes are being made in the manner in which libraries are viewed during the all-important higher education accreditation process. The Middle States Commission on Higher Education now expects that each accredited institution have a bibliographic instruction program, and that a library's effectiveness within the teaching/learning environment of the institution be clearly demonstrated<sup>13</sup>.*

### La formation documentaire dans l'enseignement universitaire

La définition de la formation universitaire que nous avons adoptée dans la première partie de ce texte - à savoir l'ensemble des activités d'apprentissage qui se déroulent en milieu universitaire - nous a permis de démontrer qu'effectivement la formation documentaire avait une place à l'université. Dans cette deuxième partie, nous nous interrogerons sur la place qu'occupe la formation documentaire dans la formation universitaire, celle-ci étant maintenant définie par l'ensemble des activités d'apprentissage offertes dans le cadre de l'enseignement universitaire. Pour évaluer objectivement le niveau d'intégration de la formation documentaire dans les cours, nous avons identifié quelques critères que nous mesurerons à l'aide des statistiques disponibles.

L'existence de programmes et de cours crédités portant uniquement sur la formation documentaire nous semble un premier critère à considérer. À notre connaissance, il n'existe pas dans les bibliothèques universitaires québécoises de programmes entièrement centrés sur ce thème. Par ailleurs, la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal offre un Certificat en recherche documen-

taire et rédaction française<sup>14</sup>. Ce titre laisserait penser que quelques cours sont consacrés exclusivement à la recherche documentaire. Mais non, la concentration sur l'instrumentation de recherche comporte bien des cours telle l'initiation à l'informatique, à la statistique, ... mais aucun titre de cours n'évoque spécifiquement une relation avec la formation documentaire. On trouve ce contenu dans le cours plus général intitulé « Méthodologie 1 : initiation aux méthodes de recherche en sciences humaines et sociales ».

Au niveau des cours de formation documentaire crédités, nous ne disposons que des données mentionnées dans le tableau dressé précédemment : pour l'année 1989-1990, 32 cours crédités ont été dispensés par le personnel des bibliothèques pour un total de 22 crédits. Comment interpréter ces statistiques ? Faut-il comprendre que la portion de temps allouée à la formation documentaire à l'intérieur d'un cours crédité plus général équivaut à 0,7 crédit, soit environ 10 heures de cours ? Ces données ne sont guère concluantes, surtout si l'on considère qu'à peine 0,64 % des étudiants inscrits dans les universités ont participé à des cours crédités, donc reconnus par les instances académiques.

Sans doute le critère le plus tangible pour évaluer la place de la formation documentaire dans la formation universitaire demeure-t-il son intégration à l'intérieur d'un cours crédité qu'il soit obligatoire ou non. À la question « Existe-t-il des cours de formation documentaire ? » posée dans le sondage Rousseau-Dupont, 11 bibliothèques sur 15 (73,3 %) répondaient affirmativement. Plus loin, 11 bibliothèques indiquaient que ces cours

11. ACRL, Bibliographic Instruction Task Force, « Academic Bibliographic Instruction : Model Statement of Objectives », *C&RL News* (May 1977), 114.

Une version révisée de cet énoncé a été publiée dans *C&RL News* (May 1987), 256-261.

12. ACRL, University Library Standards Review Committee, « Standards for University Libraries: Evaluation of Performance », *C&RL News* (September 1989), 684.

13. Marilyn Lutzker, « Bibliographic Instruction and Accreditation in Higher Education », *C&RL News* (January 1990), 14.

14. Université de Montréal, *Annuaire général*, Montréal, 1991, 4-28-4-29.

étaient intégrés dans un autre cours<sup>15</sup>. Les réponses à cette question auraient bénéficié de définitions car le terme « cours » y est utilisé dans deux sens différents (cours qui appartient à un programme et chacune des leçons considérées du point de vue de la durée ou du contenu). Cependant, on trouvera des résultats semblables et des précisions supplémentaires dans le rapport d'un sondage mené par Danielle Fiset et Mario Huard<sup>16</sup> en 1989 auprès des professeurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) où 56,1% des répondants déclaraient offrir une initiation à la recherche en bibliothèque dans les cours de méthodologie et que 14,6% les intégraient dans le cadre d'activités d'accueil. C'est dire que, pour 70% des répondants, la formation documentaire est vue comme l'une des composantes de l'instrumentation de base nécessaire au nouvel étudiant dans la poursuite de ses études.

### La formation documentaire de niveau universitaire

La formation documentaire a non seulement une place parmi les activités d'apprentissage offertes dans les universités mais elle a réussi à s'insérer dans le cadre de cours où professeurs et bibliothécaires collaborent, entre autres, pour définir les objectifs et le contenu visé.

Faut-il présumer que le contenu de la formation documentaire est nécessairement de niveau universitaire parce qu'il est transmis à l'intérieur d'un cours universitaire? On ne peut répondre à cette question sans reconsidérer l'expression « formation universitaire ». Celle-ci peut nous sembler relativement simple à saisir mais les démarcations entre les rôles respectifs du cégep et de l'université ne sont à ce point évidentes: déjà en 1975,

*le Rapport Nadeau cherche à cerner les éléments principaux de la formation fondamentale en les distinguant de la formation générale promue au secondaire et de la spécialisation qui s'amorce au premier cycle universitaire*<sup>17</sup>.

Le milieu universitaire fut appelé à se prononcer sur cette question: pour Claude Corbo, recteur de l'UQAM, cette formation fondamentale devrait rendre

*les étudiants aptes à entreprendre des études universitaires, c'est-à-dire en leur faisant acquérir et développer la maîtrise de leur langue maternelle, une méthodologie du travail intellectuel convenable, les aptitudes intellectuelles nécessaires pour tenir un raisonnement rigoureux et logique, un éveil de la conscience historique et critique*<sup>18</sup>.

Ces trois objectifs soumis à la communauté de l'UQAM en 1988, lors d'un colloque sur les études de premier cycle, avaient obtenu l'adhésion des participants:

*En effet, tout en reconnaissant une pertinence fort valable aux trois maîtrises proposées, une relative unanimité se dessine autour de la maîtrise d'un domaine disciplinaire ou professionnel comme spécificité propre au premier cycle universitaire. Et c'est dans le cadre de celle-ci que doivent se définir et s'actualiser les trois autres maîtrises*<sup>19</sup>.

Nous avons insisté à dessein sur la formation fondamentale bien qu'elle soit associée au cégep. D'une part, parce qu'elle inclut la maîtrise de méthodes de travail intellectuel dont la formation documentaire fait partie et, d'autre part, parce qu'elle s'inscrit dans un continuum cégep-université où elle prend une « coloration » spécifique à la spécialisation universitaire. Force nous est de reconnaître que cette définition demeure du domaine de l'idéal pour deux raisons: d'abord, les universitaires décelent des lacunes importantes chez les diplômés des cégeps qui, bien souvent n'ont pas acquis les maîtrises attendues; en second lieu, les étudiants des universités québécoises ne détiennent pas tous un diplôme d'études collégiales.

Par conséquent, tout comme la formation universitaire, la formation documentaire doit inclure un certain niveau de rattrapage. Le contenu des activités d'accueil des bibliothèques universitaires québécoises est, à ce propos, révélateur. On s'attendrait à ce que des étudiants inscrits en première année à l'université possèdent un certain nombre de connaissances élémentaires: par exemple, la nature des outils utilisés en bibliothèque pour repérer l'information ou la documentation (catalogues, systèmes de classification), les divers types de documents (collections et supports), les principaux services d'une bibliothèque et même les ouvrages de référence généraux (grandes encyclopédies

comme Universalis, index comme Point de repère,...). Mais l'expérience démontre qu'un retour sur ces notions de base qui se situent au premier niveau de la typologie de Givens, doit être fait avant d'aborder le contenu « universitaire » de la formation documentaire au 1<sup>er</sup> cycle qui correspond au 2<sup>e</sup> niveau décrit par Givens, soit la connaissance des sources d'information dans un domaine disciplinaire ou professionnel.

Par ailleurs, il est plus difficile d'identifier le niveau 3 à un cycle en particulier car il peut s'insérer au besoin au cours du 1<sup>er</sup> cycle ou au début du 2<sup>e</sup>. Alors qu'une portion d'une discipline ou d'un champ d'étude est vue à la loupe aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, la formation documentaire tend de plus en plus à s'individualiser mais devrait comprendre essentiellement une synthèse des acquis antérieurs appliquée soit à l'axe ou à la concentration du programme d'études avancées auquel sont inscrits les étudiants.

### Les voies de l'intégration

Les sondages et les statistiques cités ont démontré que les bibliothécaires ont réussi, dans une certaine mesure, à intégrer la formation documentaire dans l'enseignement universitaire. On peut attribuer ce résultat, bien sûr, à leur conviction, étayée par leur expérience quotidienne, du besoin d'apprendre aux étudiants à utiliser une bibliothèque et ses ressources. Mais ce résultat découle davantage de la publicité des activités qu'ils offrent en

15. Denis Rousseau et Lisette Dupont, *Résultats...*, p. 9.

16. Danielle Fiset et Mario Huard, *La formation documentaire à l'UQAM: état de la question et modèles de formation: rapport-synthèse*, [Montréal, Université du Québec à Montréal], Septembre 1990, p. 2.

17. Université du Québec, *La qualité de la formation post-secondaire par une meilleure concertation entre le cégep et l'université; mémoire présenté par l'Université du Québec au Conseil des collèges dans le cadre de sa consultation sur le thème: Vers l'an 2000: les priorités de développement de l'enseignement collégial*, Décembre 1990, p. 11.

18. Université du Québec à Montréal, *Actes du colloque sur les études de premier cycle, 24-25 octobre 1988; Cahier 11: synthèse des ateliers*, [Montréal], 1988, p. 5.

19. *Ibid.*

cette matière que d'une concertation organisée et systématique avec les instances académiques.

Car, généralement, les bibliothécaires ont opté pour les contacts personnels, les articles dans les journaux institutionnels, les lettres circulaires, dépliants, affiches et signets en vue d'amener les professeurs à ajouter la dimension documentaire à leurs cours. Ces derniers demeurent, toutefois, entièrement libres de répondre à cette invitation, aucune consigne ne les y obligeant, si ce n'est leur propre conviction.

*Despite the seemingly firm entrenchment of bibliographic instruction in the academic library profession, it is not firmly entrenched in higher education... Much remains to be accomplished*<sup>20</sup>.

Cette constatation de Larry Hardesty peut s'appliquer aussi bien aux bibliothèques québécoises qu'américaines.

Serait-il temps de passer à l'étape suivante et de sensibiliser les instances académiques (décanats, commission d'études,...) à la nécessité de généraliser l'apprentissage des méthodes de dépistage de l'information et de l'intégrer d'une façon plus systématique à la formation des étudiants ? Est-il illusoire de concevoir que tout programme d'études comporte obligatoirement quelques heures réservées à la formation documentaire, de préférence à l'intérieur de cours de méthodologie ou d'activités d'accueil où elle serait structurée et évaluée dans un contexte d'apprentissage plus global ? Une telle proposition soulève de multiples questions mais nous nous limiterons à trois des plus importantes. Quel contenu de formation voulons-nous véhiculer ? Comment obtenir la collaboration du corps enseignant ainsi que l'adhésion des instances académiques à un tel projet ? Comment affronter la question des ressources importantes nécessaires à l'implantation d'un tel projet ?

### **Formation documentaire ou « Information Literacy » ?**

La question du contenu se pose d'abord. Avant de consentir des efforts importants à convaincre les instances académiques, il importe de réviser les objectifs poursuivis, car de nombreux articles ont critiqué l'approche trop technique, hors-contexte et parcellaire

de la formation documentaire telle que décrite, par exemple, dans la typologie de Givens et ont proposé de nouvelles orientations :

*More recently, many professionals have organized the merits of conceptual approaches to instruction which - unlike procedural instruction - are transferable to a variety of information-handling situations. This development has been linked with recognition that enabling conceptual instruction must be contextual...*

*Most recently, the profession's attention has turned to the contemporary need for intelligent decision-making which is, in turn, dependent on individual's access to and use of accurate, comprehensive, and relevant information*<sup>21</sup>.

De ces constatations est issu un nouveau modèle éducatif basé essentiellement sur la maîtrise du monde de l'information, décrit dans le *Rapport final* de l'*American Library Association Presidential Committee on Information Literacy* :

*To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. Producing such a citizenry will require that schools and colleges appreciate and integrate the concept of information literacy into their learning programs and that they play a leadership role in equipping individuals and institutions to take advantage of the opportunities inherent within the information society. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand*<sup>22</sup>.

Ce nouveau modèle ajoute plusieurs dimensions à la formation documentaire traditionnelle car il inclut, outre le repérage de l'information, l'évaluation et l'utilisation de celle-ci. Ce faisant, il intègre le concept de « qualité » en posant la nécessité d'un jugement critique sur l'information repérée, puis sur l'application de l'information pertinente dans un processus de décision qui devrait être bénéfique à qui a su maîtriser « le monde de l'information ».

Les objectifs ambitieux proposés par l'« information literacy » exigent une

acquisition progressive des connaissances et habiletés à développer qui doit être structurée : aussi doit-elle résulter d'une concertation de tous les niveaux d'enseignement - de l'école à l'université - et d'une collaboration intense entre les enseignants et les bibliothécaires où chacun doit identifier le rôle qui lui revient.

### **L'adhésion des enseignants**

Cette collaboration est indispensable mais pleine d'embûches comme l'écrit Larry Hardesty dans un article intitulé *The Role of the Classroom Faculty in Bibliographic Instruction* où il conclut :

*Classroom faculty do largely determine the role of the academic library in higher education. They exhibit a variety of complex and occasionally conflicting attitudes toward the goals and purposes of higher education and towards the role of the academic library in higher education. These attitudes and the sources of their development are only partially understood. Despite the difficulties involved, academic librarians must seek to better understand these attitudes and to consider them if the full potential of the academic library is ever going to be realized in higher education*<sup>23</sup>.

Afin de jeter la lumière sur les attitudes des enseignants face au rôle éducatif de la bibliothèque, Hardesty a développé une échelle permettant de mesurer ces attitudes et l'a appliquée aux enseignants de quatre institutions. Au terme de sa recherche, il ne découvre aucune différence d'attitudes significative entre les répondants quant aux variables tels l'âge, le sexe, la diplomation, le nombre d'années d'enseignement, la catégorie et le statut de l'enseignant et sa discipline. Seule variable significative : l'institution du répondant !

20. Larry Hardesty, « The Role of the Classroom Faculty in Bibliographic Instruction », in *Teaching Librarians to Teach: On-the-Job Training for Bibliographic Instruction Librarians*, Ed. by Alice S. Clark and Kay F. Jones, Metuchen, N.J., The Scarecrow Press, 1986, p. 170.

21. Mary M. Huston, « Toward Information Literacy-Innovative Perspectives for the 1990s », *Library Trends* (Winter 1991), 39(3), 187.

22. American Library Association Presidential Committee on Information Literacy, *Final Report*, Chicago, Ill., 1989, 21, ED 315074.

23. Larry Hardesty, « The Role... », p. 174-175.

*These findings support the conclusion that the «norms» on the «educational atmosphere» of an institution may be more important in determining library educational attitudes<sup>24</sup>.*

Cette conclusion est encourageante pour les bibliothécaires car leurs actions peuvent davantage changer leur milieu que modifier les autres variables étudiées. Mais ils doivent tenir compte des attitudes positives et négatives du corps enseignant face aux objectifs qu'ils poursuivent. Aussi est-il important de mentionner les quatre types d'attitudes qu'a identifiés Hardesty chez ses répondants, car les stratégies à planifier découlent du type qui prévaut dans l'institution : 1) une résistance à toute implication de la bibliothèque dans l'enseignement au premier cycle; 2) une tendance à minimiser le rôle de la bibliothèque dans l'enseignement universitaire; 3) une vision traditionnelle du rôle de la bibliothèque; 4) une volonté active d'intégrer la bibliothèque à l'enseignement au premier cycle.

Se référant à la littérature sur l'innovation, Hardesty trace les grandes lignes qui doivent nous orienter si nous voulons promouvoir le changement. Ainsi, devrions-nous tenir compte des caractéristiques de l'innovation, du système social où elle est implantée, du processus d'acceptation ou de refus ainsi que des stratégies de promotion de l'innovation afin de décider, en tenant compte des attitudes des enseignants et des circonstances, à quelle(s) catégorie(s) de stratégies recourir: dire, montrer, aider, impliquer, former ou intervenir.

Évidemment, il ne s'agit pas d'une recette-miracle! À défaut d'obtenir la collaboration souhaitée avec les enseignants, qui entraînerait une intégration systématique de cette formation dans le cadre plus large de l'enseignement de la méthodologie propre à une discipline, les bibliothèques universitaires ne pourraient-elles préparer conjointement et avec l'assistance de pédagogues chevronnés, un cours d'un crédit (15 heures), par exemple, et le proposer aux instances académiques sur une base expérimentale? À ces travaux, pourraient être invités à se joindre des bibliothécaires et professeurs de cégeps afin de créer une

vision commune et un plan gradué de formation.

### **Faire plus et mieux: les ressources**

Avant de conclure, nous aborderons l'importante question des ressources. Qu'elle soit plus ou moins intégrée à la formation universitaire, la formation documentaire traditionnelle ou élargie nécessite de lourds investissements en personnel professionnel. Comment offrir plus et mieux aux usagers de nos bibliothèques dans un contexte de restrictions budgétaires?

Le partenariat s'avère une voie prometteuse car il permet de partager les coûts de recherche et de production de programme et d'instruments de diffusion. Ce moyen n'est d'ailleurs pas utopique, car il est inscrit au mandat du Groupe de travail sur la formation documentaire créé en mai dernier par le Sous-comité des directeurs des bibliothèques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). De plus, les bibliothèques universitaires participent déjà à la mise en commun des documents destinés à la formation documentaire (dépliants décrivant les services, guides bibliographiques, plans de séances d'initiation,...) en les déposant au Centre de documentation de la CREPUQ.

La décentralisation de la formation documentaire est une autre voie possible: la disponibilité d'instruments de formation - vidéos, didacticiels, etc. - permettra leur utilisation en salles de cours par les professeurs, à la maison ou à l'université par des étudiants en situation d'auto-apprentissage. À titre d'exemple, mentionnons seulement les économies réalisables grâce à des visites guidées imprimées ou sur cassettes qui libéreraient les professionnels pour des tâches plus spécialisées.

L'existence de salles ou «laboratoires» de formation documentaire munis des équipements informatiques et audio-visuels pertinents permettrait finalement d'accroître le nombre de personnes initiées simultanément tout en assurant une meilleure qualité de formation, l'application des connaissances suivant immédiatement leur enseignement.

### **Conclusion**

Évidemment, ces diverses solutions nécessitent à court terme des investissements dont on ne récoltera les fruits que plus tard. Cependant, la vraie rentabilité résidera toujours dans l'efficacité de la formation. Au terme de cet article, il est important d'attirer l'attention sur l'évaluation de la formation dispensée. Qu'ont retenu les étudiants qui ont participé à des initiations à la recherche en bibliothèque? Leurs travaux en sont-ils améliorés? Nous n'avons pas abordé cette question car nous ne disposons pas d'études québécoises sur ce sujet. Tout au plus, le rapport Rousseau-Dupont, nous apprend-t-il qu'une évaluation informelle permettait de recueillir les impressions générales ou des professeurs ou des étudiants ou du personnel sur l'efficacité de la formation dans neuf des quinze bibliothèques interrogées (60,0%). Cinq d'entre elles seulement (33,3%) déclaraient soumettre leurs activités à une évaluation formelle sous forme de test ou de questionnaire. Malheureusement, cette évaluation n'était menée qu'après et non avant la séance de formation.

De plus, nous n'avons pas traité des approches pédagogiques les plus aptes à améliorer la structuration et la transmission des connaissances que nous voulons véhiculer. C'est là un domaine où la plupart des bibliothécaires se sentent mal préparés. Et il n'est pas honteux de le reconnaître à l'heure où de nombreux professeurs d'universités admettent ressentir le besoin d'une formation pédagogique. Aussi aurions-nous intérêt à travailler en étroite collaboration avec des didacticiens si nous voulons remettre en question nos objectifs, contenus et méthodes de formation documentaire. Surtout si nous voulons assurer à celle-ci une intégration véritable et efficace dans la formation universitaire où elle sera vue comme un outil indispensable à la maîtrise du monde de l'information.

24. *Ibid.*, p. 167.