

# La formation des bibliothécaires en Amérique du Nord : la dernière décennie

Jean-Jacques LeBlanc

Volume 24, numéro 4, décembre 1978

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1055129ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1055129ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

## Éditeur(s)

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

## ISSN

0315-2340 (imprimé)

2291-8949 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

## Citer cet article

LeBlanc, J.-J. (1978). La formation des bibliothécaires en Amérique du Nord : la dernière décennie. *Documentation et bibliothèques*, 24(4), 185–195.  
<https://doi.org/10.7202/1055129ar>

## Résumé de l'article

Question éminemment importante et toujours d'actualité, la formation professionnelle des bibliothécaires ne saurait laisser personne indifférent. Quelles ont été les grandes lignes de l'évolution des écoles de bibliothéconomie en Amérique du Nord au cours de la dernière décennie ? Y aurait-il lieu de prolonger la durée des programmes ? Quels en sont actuellement le degré de spécialisation et le contenu ? Les méthodes pédagogiques se renouvellent-elles ? Quelle est la place faite à la pratique ? Les écoles se préoccupent-elles de l'éducation permanente ? Autant d'interrogations auxquelles le présent article tente d'apporter des réponses.

# La formation des bibliothécaires en Amérique du Nord: la dernière décennie

**Jean-Jacques LeBlanc**

Bibliothèque Morisset

Université d'Ottawa

---

*Question éminemment importante et toujours d'actualité, la formation professionnelle des bibliothécaires ne saurait laisser personne indifférent. Quelles ont été les grandes lignes de l'évolution des écoles de bibliothéconomie en Amérique du Nord au cours de la dernière décennie? Y aurait-il lieu de prolonger la durée des programmes? Quels en sont actuellement le degré de spécialisation et le contenu? Les méthodes pédagogiques se renouvellent-elles? Quelle est la place faite à la pratique? Les écoles se préoccupent-elles de l'éducation permanente? Autant d'interrogations auxquelles le présent article tente d'apporter des réponses.*

---

*The important and always current question of the professional training of librarians shouldn't leave anyone indifferent. What have been the main concerns in the evolution of North American library schools in the past decade? Should the duration of the programs be extended? What are the present content and degree of specialisation of these programs? Are pedagogical methods constantly renewed? How much practice is included? Are the schools involved in continuing education? These are the questions which this article attempts to answer.*

---

*La formación profesional de los bibliotecarios constituye una cuestión muy importante y siempre actual, y no puede dejar a ninguno indiferente. ¿Cuáles han sido las grandes líneas de la evolución de las escuelas de biblioteconomía en América del Norte en el último decenio? Hay motivos para prolongar los programas?Cuál es el nivel de especialización y el contenido de los dichos programas? Se renuevan los métodos pedagógicos? Se da importancia a la práctica? Se preocupan las escuelas de la formación continua? En este artículo, el autor trata de responder a estas preguntas.*

---

L'année 1978 constitue, pour les bibliothécaires montréalais, un double anniversaire. Il y aura bientôt 75 ans que commençait la «McGill University Library Summer School» (1904) et, il y a un peu plus de cinquante ans (1927), la même université inaugurerait le premier programme permanent destiné à la formation de bibliothécaires professionnels au Canada.

Elle copiait ainsi, avec quelques décades de retard, des modèles américains encore en gestation et ouvrirait pour les écoles canadiennes une ère d'imitation dont, semble-t-il, les contraintes géographiques ne leur permettent guère de sortir.

La formation des bibliothécaires au Canada sera toujours, dans une grande

mesure, tributaire de l'influence américaine, comme d'ailleurs toutes les autres facettes de la bibliothéconomie canadienne. On retrouve périodiquement dans notre milieu, après plusieurs années de décalage, l'empreinte des changements structurels et pédagogiques survenus chez nos voisins du sud. Aussi les quelques innovations prônées par nos écoles n'en sont-elles que plus louables!

## Le contexte

Toutes les professions connaissent, dans leurs divers champs d'activité, des temps d'invention. Ainsi, aux Etats-Unis, en ce qui touche l'éducation professionnelle, les dix dernières années constituent une période éminemment créatrice. Elles ont été comparées, par leurs aspects novateurs, à la période (1920-1933) qui a immédiatement précédé et suivi la publication du rapport Williamson et à la décennie de l'après-guerre (1946-1956), durant laquelle l'ALA mettait au point ses normes d'agrément<sup>1</sup>. Il s'agit d'une période faste qui s'inscrit partiellement dans un mouvement de croissance fulgurant — de 1958 à 1971, par exemple, le nombre des diplômés universitaires n'augmente globalement que de 132% tandis que, grâce en particulier à l'apport financier massif du gouvernement fédéral, le nombre de finissants s'accroît de 345% en bibliothéconomie<sup>2</sup> — et durant laquelle des facteurs de divers ordres se conjuguent pour obliger les écoles de bibliothéconomie à repenser en profondeur les composantes de ce qui avait été jusque-là le cadre traditionnel de l'éducation professionnelle.

Si, comme on l'a dit<sup>3</sup>, la parution du rapport Williamson mettait fin à une époque, il ne fait pas de doute que les années soixante, avec la multiplication des écoles et des étudiants, l'apparition des bibliothécaires et l'irruption des nouvelles

technologies dans les bibliothèques, ouvrent pour les écoles de bibliothéconomie une période de remise en question. Les résultats de la formation traditionnelle sont jugés de moins en moins adéquats. Certains observateurs, peu enclins à la bienveillance, vont même jusqu'à se demander si les nouveaux diplômés valent mieux que des «well-trained clerks... able to fit into any existing library situation, but unable to adjust to a new one.»<sup>4</sup>

La formation professionnelle a connu au cours de ces années, tous les observateurs s'entendent à l'affirmer, sinon la révolution qu'on aurait pu souhaiter<sup>5</sup>, du moins une transformation majeure, après avoir traversé une période de crise qui n'est certes pas encore complètement terminée. Tous les acquis du passé n'en ont pas pour autant été jetés par-dessus bord. La plupart des grandes orientations léguées à la profession par le rapport Williamson sont respectées. La bibliothéconomie devait demeurer une discipline universitaire. Son élévation au niveau des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles lui a permis d'élargir ses horizons, de se développer selon une méthodologie plus scientifique, de reconnaître ses affinités avec d'autres disciplines, de hausser la qualité de ses programmes de formation<sup>6</sup>. Cependant, l'intégration au milieu universitaire, lui-même en constante effervescence, engendre des pressions nouvelles. Aussi, de façon générale, les tendances que l'on peut percevoir ne font que refléter l'évolution de l'enseignement supérieur et par là ne sont pas complètement spécifiques à la bibliothéconomie<sup>7</sup>, bien que les défis nouveaux (sociologiques, culturels, technologiques) auxquels doit faire face la profes-

1. J. Dalton, "Library education and research in librarianship; some current problems and trends in the United States", *Libri*, vol. 19, no. 3 (1969), 158.  
2. F.L. Schick, "Introduction", in *North American Library Education Directory and Statistics, 1969-1971*, ed. by F.L. Schick and D.K. Weintraub, Chicago, ALA, 1972, 1.  
3. S.K. Vann, *The Williamson Reports: a Study*, Metuchen, N.J., Scarecrow Press, 1971, p. vii.

4. R.M. Hayes and J. Becker, *Handbook of Data Processing for Libraries*, New York, Becker and Hayes, 1970, p. 770.

5. J. Dalton, "Library education", in *Research in Librarianship; Essays in Honor of Robert B. Downs*, ed. by J. Orne, New York, Bowker, 1971, p. 127.

6. L.R. Wilson, "The impact of the graduate library school upon American librarianship", in *Education and Libraries; Selected Papers*, ed. by M.F. Tauber and J. Orne, Hamden, Conn., Shoe String Press, 1966, p. 268-277.

7. L. Asheim, "New trends in the curriculum of the library schools", in *Education for Librarianship: the Design of the Curriculum of Library Schools*, ed. by H. Goldhor, Urbana, Ill., Graduate School of Library Science, University of Illinois, 1971, p. 70.

sion, ainsi que les normes d'agrément de plus en plus sévères imposées par l'ALA, ne sont pas sans se répercuter sur la façon dont la profession doit planifier son avenir.

Le contexte universitaire ne fait que faciliter une perception plus aiguë des carences qui persistent. Shera a bien identifié les principales faiblesses reprochées à l'époque aux écoles américaines: critères d'admission trop peu exigeants; manque d'imagination, de flexibilité et, par conséquent, de leadership professionnel; caractère trop empirique de la recherche, assimilée à la quantification d'expériences locales; participation insuffisante au développement des bases intellectuelles de la discipline<sup>8</sup>. A ces affirmations, on ajoute encore: programmes encore trop orientés vers les bibliothèques et l'imprimé; enseignement trop peu conceptuel où les problèmes concrets sont privilégiés; multiplication désordonnée des écoles et médiocrité conséquente du corps professoral; niveau souvent superficiel des programmes. Autant de manifestations d'une insatisfaction qui apparaît dans les dix à quinze dernières années. Autant de prétextes à des réflexions souvent contradictoires, qui s'expriment avec abondance tant dans la documentation professionnelle américaine que canadienne!<sup>9</sup> Autant de positions qui dégagent un consensus sur la nécessité d'une révision sérieuse de tout l'appareil éducatif, bien que l'unanimité soit loin d'être faite sur la nature plus ou moins radicale des changements eux-mêmes<sup>10</sup>, en ce qui regarde la durée des programmes, leur degré de spécialisation, leur contenu, leurs orientations, leurs aspects pratiques et leur relation avec les besoins des praticiens.

## Durée des programmes

La durée des programmes conduisant au premier grade universitaire en bibliothéconomie fait depuis longtemps l'objet de discussions dans tous les cercles de la profession. Aux Etats-Unis, depuis les années cinquante, la maîtrise (M.L.S.) obtenue au terme de cinq années d'études post-secondaires (quatre au niveau collégial, une au niveau universitaire) a remplacé progressivement le B.L.S., qui requérait le même nombre d'années d'études. Ce système y prévaut encore aujourd'hui. Il s'agit essentiellement d'une question de terminologie, le passage d'un qualificatif à l'autre permettant aux diplômés en bibliothéconomie de se comparer sans complexe à ceux d'autres facultés et, par conséquent, de jouir d'un statut professionnel plus élevé<sup>11</sup>. Les facteurs soulignés plus haut ont contribué à la remise en question de cette formule et à la contestation de son caractère artificiel, puisque la majorité des maîtrises dans les autres disciplines s'obtiennent après au moins deux ans d'études et requièrent la plupart du temps une spécialisation de premier cycle. L'UCLA, par exemple, a introduit la maîtrise en deux ans afin de contribuer à polir l'image de la profession et de donner une formation préparant plutôt à l'exercice d'une vraie profession qu'à l'accomplissement de fonctions particulières<sup>12</sup>.

Une autre façon de faire face aux besoins actuels sans retourner officiellement à l'ancien système — le M.L.S. de deux ans, généralement en vigueur aux Etats-Unis entre 1927 et 1955 — mais qui en fait y correspond grosso modo (à cette différence près que la deuxième année de l'ancien programme n'en était pas une de spécialisation) a consisté dans l'établissement de programmes comportant une année de spécialisation au-delà du M.L.S., mais sans nécessairement aboutir au doctorat (sixth-year programs). Cette expérience, comme de nombreuses enquêtes auprès de groupes de bibliothécaires l'ont démontré, répondait à un besoin réel et a favorisé, comme l'adoption de la

8. J.H. Shera, *The Foundation of Education for Librarianship*, New York, Becker and Hayes, 1972, p. 496.

9. J. Periam Danton, compte rendu de: Gerald Bramley, "World trends in library education", *Journal of Education for Librarianship*, vol. 16, no. 4 (Spring 1976), 247-253; "Education for librarianship in Canada: 1960-1973; a selected bibliography", *IPLQ Quarterly*, vol. 16, no. 3 (January 1975), 121-144.

10. M. Boaz, "Planning for change in library education: summary and recommendations for action", in *Toward the Improvement of Library Education*, ed. by M. Boaz, Littleton, Colo., Libraries Unlimited, 1973, p. 152.

11. G. Bramley, *World Trends in Library Education*, London, Bingley, 1975, p. 42.

12. G.E. Evans, "Training for academic librarianship: past, present, future", in *Education for Librarianship; the Design....*, p. 109.

maîtrise de deux ans, l'enrichissement des programmes par l'addition de nouvelles matières que le cours d'un an, déjà surchargé, ne pouvait intégrer<sup>13</sup>. Danton recense l'établissement d'une vingtaine de ces programmes entre 1963 et 1969<sup>14</sup>, Columbia ayant été la première école à l'offrir en 1961. En 1974, il y en a vingt-trois relevant d'écoles agréées. Ces programmes visent aussi bien une spécialisation poussée que le recyclage et l'éducation permanente; ils utilisent une gamme de méthodes pédagogiques allant des cours magistraux à l'étude individuelle<sup>15</sup>.

Ces deux programmes encore largement expérimentaux, les programmes de maîtrise de deux ans étant encore exceptionnels, deviendront-ils éventuellement la règle? Il est permis de le penser, du moins pour les seconds. Les spécialistes en sciences de l'information jugent que le programme de deux ans constitue un minimum indispensable pour assimiler les orientations nouvelles du monde de l'information<sup>16</sup>; des bibliothécaires chevronnés, tel Asheim, croient avoir décelé, à certains indices, qu'il faudra bientôt prolonger la période nécessaire à l'obtention du premier grade<sup>17</sup>. Dans le même sens, la diminution de l'aide fédérale américaine à l'enseignement supérieur pourrait bien entraîner une disparition progressive des programmes offrant l'année intermédiaire de spécialisation (largement dépendants de ces fonds), et conduire à moyen terme à l'adoption généralisée du M.L.S. de deux ans.

On pourrait facilement appliquer aux programmes canadiens de bibliothécono-

mie du début des années soixante ce que l'on disait des programmes américains avant la publication du rapport Williamson (1923): «free enterprise run wild.»<sup>18</sup> La situation frise alors l'anarchie. Trois écoles offrent le B.L.S., deux offrent à la fois le B.L.S. et le M.L.S., deux un M.L.S. de trois semestres et une autre un M.L.S. de deux ans (établi par McGill en 1965). Un effort de rationalisation s'impose. Aussi les huit écoles canadiennes décident-elles de se réunir à Toronto, en 1968, afin d'étudier les mesures à prendre et d'adopter si possible des normes communes, ce qui est évidemment facilité par le petit nombre des institutions. La conférence, presque à l'unanimité, endosse le principe d'un premier grade de deux ans (Toronto, Western Ontario, McGill, Montréal, Ottawa, Dalhousie, British Columbia), l'Université d'Alberta s'abstenant et ne mettant fin à son programme de B.L.S. qu'en 1976<sup>19</sup>. Les raisons de cette volte-face étaient multiples: d'une part, il existait chez le corps professoral une volonté évidente de valorisation de la profession<sup>20</sup>; d'autre part, la prolifération des programmes de bibliotechnique obligeait les écoles à revoir leurs cours dans le sens d'une plus grande spécialisation<sup>21</sup>, d'autant plus que l'envahissement des champs bibliothéconomiques par les nouvelles technologies ne leur laissait guère d'autre choix. La transition s'échelonna sur un certain nombre d'années; l'Université de Western Ontario, en adoptant finalement un M.L.S. de trois semestres, demeurait la plus près du modèle américain. Il appert qu'en cette occasion les écoles canadiennes, abandonnant le véhicule tracteur américain et renonçant provisoirement à leur état de remorque, firent preuve à la fois de courage et de lucidité!

13. J.J. Kortendick and E.W. Stone, *Job Dimensions and Educational Needs in Librarianship*, Chicago, ALA, 1971, p. 281.
14. J. Periam Danton, *Between M.L.S. & Ph.D.; a Study of Sixth-Year Specialist Programs in Accredited Library Schools*, Chicago, ALA, 1970, p. 11.
15. L. Asheim, "Trends in library education — United States", in *Advances in Librarianship*, vol. 5, ed. by M.J. Voigt, New York, Academic Press, 1975, p. 170. Voir aussi A.R. Rogers, "Report on six-year programs in the United States", *Journal of Education for Librarianship*, vol. 16, no. 2 (Fall 1975), 67-74.
16. G. Harmon, "Information science education and training", in *Annual Review of Information Science and Technology*, vol. 11, ed. by M.E. Williams, Washington, D.C., ASIS, 1976, p. 372.
17. L. Asheim, "New trends....", p. 66.

18. M.E.P. Henderson, "Professional library education in Canada", in *Canadian Libraries and their Changing Environment*, ed. by L.S. and C. Garry, Toronto, York University, 1977, p. 396.
19. *Ibid.*, p. 399.
20. J.-K. Szpakowska et L.-G. Denis, "La formation des bibliothécaires", in *La formation du personnel des bibliothèques, face aux exigences de la nouvelle décennie; rapport des travaux du 26<sup>e</sup> congrès de l'ACBLF, Ottawa, 1970*, Montréal, ACBLF, 1971, p. 38.
21. R.B. Land, "Pre-service education: content and methodology", in *Education for Librarianship*, ed. by G.C. Pomahac, Edmonton, School of Library Science, University of Alberta, 1970, p. 29.

## La spécialisation

L'établissement des programmes de doctorat — dont Chicago se fit le pionnier en 1926 — est considéré comme l'un des facteurs les plus importants, pour le corps des bibliothécaires, de l'accession au statut professionnel, en particulier par la formation de professeurs plus compétents, bien que l'on ait déploré tout récemment que trop de professeurs n'aient pas encore dépassé le niveau du M.L.S.<sup>22</sup> Quoi qu'il en soit, la multiplication de ces programmes a contribué à l'augmentation du nombre d'écoles agréées et rehaussé le niveau de la recherche. Ainsi, en 1960, on comptait vingt-sept écoles agréées aux Etats-Unis et deux au Canada. Sept de ces vingt-neuf écoles offraient le doctorat. En 1973, on en dénombre cinquante et une aux Etats-Unis et sept au Canada, dont dix-neuf offrent le doctorat<sup>23</sup>. La progression, toute proportion gardée, a été aussi importante au Canada. Nos deux programmes de doctorat (Toronto et Western Ontario) furent établis en 1971. Toronto décernait le premier doctorat canadien en bibliothéconomie en 1974, alors que Western Ontario n'en a encore décerné aucun. Même si on peut être déçu de ce que ces programmes ne soient pas aussi florissants qu'on aurait pu l'espérer — les conditions économiques limitant l'expansion du marché du travail et la conviction du caractère primordial de la recherche comme élément du progrès de la profession n'étant pas encore profondément ancrée chez les bibliothécaires<sup>24</sup> — il n'en reste pas moins que nos écoles dans leur ensemble font malgré leur jeunesse bonne figure dans les milieux de la recherche, même si certaines, d'après les statistiques (Montréal, Alberta, McGill) traînent un peu de l'arrière<sup>25</sup>.

Il semble que l'on s'oriente, tant aux Etats-Unis qu'au Canada, au niveau de la maîtrise aussi bien qu'à celui du doctorat, vers une plus grande spécialisation des programmes. Face à des besoins de plus en plus diversifiés, on l'a déjà souligné, la bibliothéconomie ne peut plus se définir comme une profession unique et monolithique<sup>26</sup>. Les écoles doivent offrir à tous les candidats la possibilité d'une spécialisation sérieuse, même si au Québec par exemple, la mobilité limitée des diplômés francophones, imposée par les contingences linguistiques et culturelles, peut mitiger cette nécessité<sup>27</sup>.

Certains ont exprimé la crainte qu'une spécialisation trop poussée — et la maîtrise de deux ans elle-même — ne convienne pas à toutes les catégories de bibliothécaires, entre autres au personnel des bibliothèques publiques, aux postes de routine dans les bibliothèques universitaires, aux bibliothécaires scolaires<sup>28</sup>, et affirment que pour certains de ces cas il faudrait peut-être envisager la création d'un programme de premier cycle. Mais ne sous-évalue-t-on pas ainsi les besoins en cause? Si on exige de plus en plus des bibliothécaires scolaires — et à juste titre — qu'ils aient une formation en pédagogie, la formation intégrale des bibliothécaires ne justifierait-elle pas qu'on requiert de tout candidat à la maîtrise une spécialisation préalable — ou à acquérir parallèlement à la maîtrise — dans une autre discipline, spécialisation poussée (de deuxième cycle) que le jeune bibliothécaire pourrait utiliser de façon optimale dans une bibliothèque? La solution, tant du point de vue de la profession que des services souhaités par les clientèles ne consiste certes pas à revenir en arrière en formant des bibliothécaires au rabais, mais bien

22. P. Wilson, "Impending change in library education: implications for planning", *Journal of Education for Librarianship*, vol. 18, no. 3 (Winter 1978), 170.

23. G.E. Carroll, "History of library education", in *The Administrative Aspects of Education for Librarianship; a Symposium*, ed. by M.B. Cassata and H.L. Totten, Metuchen, N.J., Scarecrow Press, 1975, p. 21.

24. J.P. Wilkinson, "Trends in library education — Canada", in *Advances in Librarianship*, vol. 8, ed. by M.H. Harris, New York, Academic Press, 1978, p. 210-213.

25. *Ibid.*, p. 221.

26. C.W. Stone, "On current trends, issues and innovations in professional education for library and information service", in *Toward the Improvement of Library Education...*, p. 143.

27. M. Lajeunesse, "La formation des bibliothécaires francophones au Québec depuis 1961: l'Ecole de bibliothéconomie", in *Livre, bibliothèque et culture québécoise; mélanges offerts à Edmond Desrochers, s.j.*, éd. par G.-A. Chartrand, Montréal, ASTED, 1977, II, p. 518.

28. R.-K. Gardner, "La formation professionnelle des bibliothécaires d'hier à demain", *Bulletin de l'ACBLF*, vol. 16, no 4 (décembre 1970), 157.

plutôt à accroître les exigences de l'entrée dans la profession. Les diverses expériences de programmes conjoints sur lesquelles nous reviendrons constituent une étape importante en ce sens.

Il n'y a pas si longtemps pourtant, notre bibliothécaire parlementaire fédéral, E.J. Spicer, s'étonnait que l'on veuille faire mieux que les Américains par l'établissement de programmes de maîtrise de deux ans et prédisait bien allégrement que le baccalauréat d'un an ferait l'affaire pour plusieurs années encore<sup>29</sup>. Le temps fait souvent mentir les prophètes. La maîtrise de deux ans s'est avérée à tous égards bénéfique pour les bibliothécaires canadiens et il n'est pas interdit de penser que l'avenir — une prédiction en vaut bien une autre — verra, comme l'a déjà proposé Daniel Reicher, le programme de maîtrise prolongé à trois ans<sup>30</sup>.

## Le contenu des programmes

Parmi les changements les plus importants qui ont marqué l'évolution de la formation des bibliothécaires en Amérique du Nord au cours de la dernière décennie, on doit noter au premier plan les tentatives de renouvellement du programme d'études, rendu impératif par la progression des récentes technologies, la modification des contextes sociaux, les développements des techniques bibliographiques et l'intérêt pour les groupes marginaux (handicapés, minorités, etc.) suscité par les bouleversements sociologiques<sup>31</sup>, sans oublier, chuchotent les mauvaises langues, la crainte de voir émerger une autre profession, en compétition directe avec les bibliothécaires, crainte qui amène les écoles à une intégration rapide (et souvent maladroite) à

leurs programmes des nouvelles disciplines (sciences de l'information, documentation, etc.). On essaiera tant bien que mal de justifier cette brusque conversion en établissant qu'il ne s'agit là en réalité que d'anciens concepts de bibliothéconomie ayant trouvé des méthodologies plus exactes et des applications plus variées<sup>32</sup>. Si les accents diffèrent d'un programme à l'autre, l'un continuant d'insister sur les disciplines traditionnelles de base, l'autre sur l'éventail des options, sur des cours obligatoires restructurés ou encore sur la spécialisation, la tendance est en général à l'abandon du «quadrivium» habituel (référence, choix de livres, catalogage/classification, histoire du livre), à la réduction du nombre de cours obligatoires (Berkeley par exemple n'en a conservé qu'un seul), et à l'élargissement du nombre de matières optionnelles par l'introduction de sujets favorisant une plus grande spécialisation ou ouvrant des perspectives plus vastes sur la discipline (bibliothéconomie légale, médicale, comparée; communications de masse, médias; automatisation; méthodologie de la recherche). On parvient ainsi à donner plus de flexibilité aux programmes, caractéristique commune à la formation dans toutes les disciplines<sup>33</sup>. Il arrive bien sûr que certaines de ces options soient purement cosmétiques et ne figurent au programme que pour suivre quelque mode en vogue parmi l'intelligentsia de la profession (les fameux cours sur la liberté intellectuelle), et qu'un changement de titre ne cache rien de bien nouveau.

## Les cours d'administration

L'administration et la gestion des bibliothèques, ainsi que les disciplines reliées aux questions d'automatisation, ont pris la vedette parmi les nouveaux cours. Il était depuis longtemps devenu évident que les bibliothécaires n'étaient pas nés administrateurs et que le fait de posséder un diplôme de deuxième cycle ne les prédestinait pas automatiquement à assumer des fonctions de gestion. L'époque de l'impro-

29. E.J. Spicer, "The case against a two-year first degree course for librarians in Canada: a personal view", *Canadian Library Journal*, vol. 26, no. 4 (July-August 1969), 292; "Graduate work for advanced degrees and needed Canadian library schools", in *CLA/ACB Annual Conference, 21st, Calgary, 1966, Proceedings*, Ottawa, CLA, 1966, p. 32.

30. D. Reicher, "La formation du bibliothécaire pour le milieu québécois", *Documentation et bibliothèques*, vol. 19, no 3 (septembre 1973), 109.

31. J.J. Boll, "A basis for library education", *Library Quarterly*, vol. 42, no. 2 (April 1972), 195.

32. C.E. Carroll, "History of library education....", p. 22.

33. L.B. Mayhew, "Curricular change in the professions", in *Education for Librarianship: the Design....*, p. 57.

visation durant laquelle des bibliothécaires étaient promus à des postes administratifs sur la seule base d'une longue carrière dans une institution donnée ou parce qu'ils excellaient dans un poste (que souvent ils n'auraient jamais dû quitter) est bel et bien révolue. Les écoles doivent voir à ce que les bibliothécaires en sortent avec une formation sérieuse en administration, de telle façon qu'en accédant à des postes de gestion, ils puissent se sentir autant administrateurs que spécialistes de l'information. Ainsi évitera-t-on que les postes les plus prestigieux de la profession soient confiés à des non-bibliothécaires, sous prétexte que ceux-ci n'ont pas la compétence administrative nécessaire pour les assumer. Le développement des cours en administration devrait mettre le point final à ces situations où la promotion aux postes administratifs constitue autant un honneur qu'une responsabilité, et où on éloigne de leur domaine d'excellence des personnes compétentes pour les catapulter dans des postes où souvent leur bonne volonté n'a d'égale que l'étendue des désastres qu'elles engendrent<sup>34</sup>.

## Les sciences de l'information

La situation résultant de l'introduction de cours en sciences de l'information est plus confuse. En 1960, parmi les écoles agréées, cinq offraient un cours de documentation, neuf un cours d'audiovisuel. En 1968, on retrouve vingt-sept écoles qui ont un cours d'automatisation, vingt-quatre un cours en sciences de l'information et dix-huit un cours d'audiovisuel<sup>35</sup>. Mais, comme l'a déjà écrit Vagianos<sup>36</sup>, les sciences de l'information sont encore une discipline en gestation, une alchimie, une para-science,

si bien que les concepts la concernant ne sont pas toujours clairs et que ses définitions varient selon que l'on change d'interlocuteur. La plupart des écoles ont encore tendance à confondre sciences de l'information et utilisation des ordinateurs en bibliothèque ou encore à les identifier aux diverses composantes de la documentation (indexation, analyse des documents, recherche documentaire)<sup>37</sup>. Il ne faut plus dès lors trop se fier au seul titre des cours apparaissant dans les annuaires. L'état de la formation en sciences de l'information est encore chaotique et confus (il existait en 1972-73 97 programmes de 2<sup>e</sup> cycle en sciences de l'information aux Etats-Unis et au Canada, rattachés à un large éventail de facultés et avec des programmes présentant peu de similitudes), ce qui n'est pas sans se refléter dans les programmes des écoles de bibliothéconomie. Ces programmes varient énormément, dans leurs orientations, d'une école à l'autre, allant de la théorie pure aux techniques d'application, en passant par des éléments de génie et d'administration des affaires, les méthodes quantitatives (probabilités et statistiques) ou l'analyse de systèmes. P. Wilson, entre autres, croit qu'à peine dix écoles aux Etats-Unis ont un programme valable en sciences de l'information, les autres n'offrant que des cours de façade<sup>38</sup>. Que conclure, sinon que la plupart des écoles voient dans les sciences de l'information surtout des techniques d'application (information engineering), et qu'en bien des cas, en dehors des cours d'initiation à l'ordinateur, les programmes dans leur ensemble demeurent relativement conservateurs.

Plusieurs solutions ont été proposées pour la résolution de ce problème. La création d'écoles en sciences de l'information complètement autonomes par rapport aux écoles de bibliothéconomie en est une. Une autre solution consiste à établir des branches parallèles de spécialisation à l'intérieur d'une école de bibliothéconomie, telles l'University of California in Los Angeles (UCLA) et Drexel à Philadelphie (M.S. in Information Science). La solution plus courante mais aussi la plus insatisfaisante

34. L. Asheim, "Current problems and prospects in American library education", in *Japan-U.S. Conference on Libraries and Information Science in Higher Education*, 1st, Tokyo, 1969, *University and Research Libraries in Japan and the United States; Proceedings*, ed. by T.R. Buckman et al., Chicago, ALA, 1972, p. 104.

35. J. Dalton, "Library education and research....", 165.

36. L. Vagianos, "Button, button, who's got the button?", in *Directions in Education for Information Science; Proceedings of a Symposium for Education*, Denver, Colo., Nov. 11-13, 1971, ed. by E. Mignon, Washington, D.C., ASIS, 1972, p. 11-35.

37. R.M. Hayes and H. Becker, *Handbook*...., p. 774.

38. P. Wilson, "Impending change....", 161.



ne fait qu'ajouter quelques cours en automatisation au programme classique. Enfin, selon Asheim, la solution la plus difficile mais aussi la plus prometteuse résiderait dans l'intégration des sciences de l'information au programme de bibliothéconomie, en restructurant complètement celui-ci selon les principes de cette discipline<sup>39</sup>. Quoi qu'il en soit, l'établissement d'un lien plus cohérent entre la bibliothéconomie et les sciences de l'information demeure selon les experts la seule façon de faire avancer la bibliothéconomie à l'heure actuelle. Il s'agit d'un problème que les écoles ne peuvent ignorer. Il faudra tôt ou tard que l'algèbre, la trigonométrie, les calculs différentiel et intégral, l'algèbre de Boole, la logique symbolique, la théorie des probabilités et les techniques statistiques trouvent dans les programmes la place qui leur revient<sup>40</sup>, ou encore fassent partie des cours pré-requis à l'admission dans les écoles.

Cette intégration dont parle Asheim ne pourra se parfaire que par l'intermédiaire des programmes conjoints. La bibliothéconomie comme la médecine demeure une discipline essentiellement interdisciplinaire et ne doit pas craindre d'aller puiser là où se poursuit une recherche fondamentale dont elle peut tirer parti. Il s'agit de poser les questions en termes de bibliothéconomie, bien sûr, et de ne pas oublier en même temps que les réponses se trouvent la plupart du temps dans une autre discipline<sup>41</sup>. Les programmes conjoints constituent dès lors un instrument idéal pour la promotion de cette cohérence. Ceux-ci existent déjà dans le domaine de la bibliothéconomie scolaire, avec les facultés d'éducation (par exemple à l'University of British Columbia à Vancouver) et tendent à se propager dans les autres disciplines (tel le programme de doctorat en «Library Systems Management» d'Oklahoma, avec la School of Industrial Engineering).

## Les méthodes pédagogiques

Les méthodes d'enseignement profitent d'ailleurs des contacts avec les sciences de l'information. On trouve dans presque chacun des numéros du *Journal of Education for Librarianship* des articles décrivant des expériences tentées à partir de méthodes nouvelles, et ce dans presque tous les secteurs (référence, services techniques, bibliographie). Ces méthodes (utilisation de l'ordinateur, bandes magnétoscopiques, dialogue simulé, sociodrame, étude de cas, dynamique de groupe, enseignement par équipe, télévision en circuit fermé, programmes audiovisuels, télétype) permettent aux étudiants de se familiariser avec les techniques modernes de communication et surtout favorisent l'enseignement individualisé grâce auquel l'étudiant peut progresser à son propre rythme dans des contextes où les interactions sont immédiates. Il n'est pas question d'orienter tous les cours vers des aspects purement pratiques, mais l'adoption de ces méthodes pédagogiques pour les cours qui s'y prêtent le mieux fournit à l'étudiant une situation d'apprentissage prenant une signification qui dépasse le pur exercice scolaire<sup>42</sup>. Signalons enfin la substitution progressive de diverses formules pédagogiques (séminaire, tutorat, enseignement individualisé, travaux en laboratoire) aux cours magistraux.

## La pratique

Quelle est la place des stages dans la formation professionnelle? Cette question, depuis la fondation même de la Columbia School of Library Economy en 1886-1887, suscite des controverses et les opinions les plus extrêmes. De réglementaires qu'elles étaient au début de la profession, les périodes d'apprentissage sont peu à peu tombées en désuétude, d'abord à cause des additions constantes aux programmes, ce qui laissait de moins en moins de temps

39. L. Asheim, "Current problems...", p. 102.

40. A.D. Booth, "New curricula in information science", in *Directions in Education...*, p. 40-41.

41. C.H. Rawski, "The interdisciplinarity of librarianship", in *Toward a Theory of Librarianship; Papers in Honor of Jesse Hawk Shera*, ed. by C.H. Rawski, Metuchen, N.J., Scarecrow Press, 1973, p. 116-146.

42. M. Boaz, *Some Current Concepts about Library Education*, Los Angeles, University of Southern California, School of Library Science, 1970, 14 p. Voir aussi J. Morehead, "The theory practice problem and library-centered library education", *Journal of Education for Librarianship*, vol. 14, no. 2 (Fall 1973), 119-128.

pour la pratique, ensuite parce que les bibliothécaires, parvenus enfin à un statut professionnel généralement accepté et formés dans le milieu universitaire, redoutaient ce côté « apprenti » qui pouvait ternir une image si péniblement édifiée. Les difficultés que représente l'administration de ces stages constituent sans doute une autre cause à leur abandon. Aussi les stages tendent-ils à disparaître, surtout à partir de la période de l'après-guerre (1945). En 1967, environ un quart seulement des trente-six écoles agréées en faisaient un élément obligatoire de promotion, souvent exclusivement pour les élèves qui n'avaient à l'admission aucune expérience antérieure en bibliothèque et dans la plupart de ces cas pour des périodes n'excédant pas deux semaines. En 1975, deux écoles seulement les requièrent, les autres les rangeant parmi les matières à option. La place qu'occupe l'apprentissage à l'intérieur des programmes demeure somme toute mineure, même si certaines écoles (huit sur soixante en 1974-75) organisent des formes d'internat après l'obtention du diplôme<sup>43</sup>. Peut-on en envisager la renaissance dans un proche avenir? Certaines données le laissent croire. Ainsi une enquête menée en 1972 auprès de cinquante-sept écoles agréées et soixante-sept non agréées montre que la plupart seraient d'accord pour intégrer une période d'apprentissage obligatoire au programme. Mais ces bonnes intentions ne se sont pas encore traduites concrètement<sup>44</sup>. Si en théorie on considère les stages comme étant importants, d'autres priorités l'emportent dans la pratique. On s'y intéresse de plus en plus, mais il n'y a pas à l'heure actuelle de mouvement général pour en rétablir le caractère obligatoire.

Il semble pourtant y avoir consensus parmi les bibliothécaires sur la nécessité des stages, du moins pour les élèves sans expérience antérieure (et c'est la majorité), même si cela devait entraîner la prolongation du programme<sup>45</sup>; d'aucuns ne sont pas sans penser que les jeunes bibliothécaires frais émoulus des écoles ne sont pas du tout compétents sans eux!<sup>46</sup> Un équilibre reste ici à trouver, et même s'il n'est pas question de sacrifier le contenu intellectuel du cours en faveur de la pratique, des stages bien planifiés et bien intégrés ne peuvent qu'aider les élèves à comprendre le milieu qui les accueillera plus tard. Parmi les solutions avancées, notons, du côté des pré-requis, l'exigence d'une année d'expérience en bibliothèque avant l'admission à l'école, l'alternance d'un semestre de pratique et d'un semestre de théorie, l'instauration d'une troisième année d'internat<sup>47</sup>. Plus exigeantes, ces expériences seraient aussi plus valables que les petits stages qu'on offre actuellement, trop courts pour ceux qui les subissent, trop longs pour ceux qui les supervisent!

## L'éducation permanente

Même si le programme de maîtrise était porté à deux ans aux Etats-Unis et à trois ans au Canada, en y intégrant des stages prolongés, cela ne diminuerait en rien, pour le bibliothécaire depuis plusieurs années sur le marché du travail, la nécessité de se recycler, et pour les écoles le devoir de contribuer à l'éducation permanente. On s'est plaint à maintes reprises du peu d'intérêt des écoles pour ce secteur pourtant essentiel. Encore ici, les possibilités sont aussi multiples que les obstacles sérieux. Même si, en 1972 par exemple, trente des trente-deux écoles agréées interrogées par E.W. Stone avaient quelque programme en ce sens, il est douteux que

43. V. Witucke, "Library school policies toward pre-professional work experience", *Journal of Education for Librarianship*, vol. 16, no. 3 (Winter 1976), 168; S. Rothstein, "A forgotten issue: practice work in American library education", in International Conference on Education for Librarianship, University of Illinois, 1967, *Library Education; an International Survey*; Papers, ed. by L.E. Bone, Urbana, Ill., University of Illinois, Graduate School of Library Science, 1968, p. 197-222.

44. R.R. Powell et al., "Library school directors and the master's curriculum: an attitude survey", *Journal of Education for Librarianship*, vol. 14, no. 3 (Winter 1974), 163.

45. K.E. Vance et al., "Future of library education: 1975 Delphi study", *Journal of Education for Librarianship*, vol. 18, no. 1 (Summer 1977), 8.

46. B.A. Ward, "A rationale for field experience in library education", *Journal of Education for Librarianship*, vol. 13, no. 4 (Spring 1973), 236.

47. O.J. Gil, "Education for librarianship; a practitioner's point of view", in *Canadian Libraries...*, p. 454; M. Densky, "Stages pour bibliothécaires", *Bulletin de l'ACBLF*, vol. 18, no 2 (juin 1972), 120-123.

ces programmes, sous leur forme actuelle, répondent vraiment aux besoins de la profession. Généralement centralisés, ils sont peu accessibles et les crédits exigés aussi bien que la résidence constituent autant de freins pour ceux qui désirent s'en prévaloir. Il faudrait qu'ils soient plus flexibles, décentralisés et surtout que les écoles fassent valoir auprès des facultés des études supérieures la nécessité de distinguer les objectifs des programmes menant à un premier diplôme et les programmes d'éducation permanente, puisqu'ils ne s'adressent pas à la même clientèle. Tant que les écoles ne considéreront pas l'éducation permanente comme partie intégrante de leurs responsabilités au même titre que les programmes réguliers ou de recherche, il sera difficile d'en arriver à une situation acceptable<sup>48</sup>. Les associations ou les corporations professionnelles se sont longtemps occupées de ce domaine. Il est temps que les écoles entrent plus résolument dans le mouvement. Au Canada, Toronto et Western Ontario offrent depuis l'an dernier des cours à temps partiel dans la région d'Ottawa; les autres universités auraient avantage à imiter leur geste. On ne voit pas non plus pourquoi les écoles canadiennes ne suivraient pas l'exemple américain en contribuant à l'établissement d'un organisme national tel que CLENE (Continuing Library Education Network and Exchange), chargé de coordonner les divers programmes d'éducation permanente à tous les niveaux.

## Conclusion

Il y a eu, comme on peut le constater, des progrès réels en ce qui concerne la formation des bibliothécaires au cours de la dernière décennie. Plus près de nous, à l'Université de Montréal, des modifications importantes au programme sont envisagées, qu'on ne peut qu'applaudir<sup>49</sup>. Malheureusement, par manque de coordination, ces progrès ont été inégaux et ne

laissent guère présager les réformes radicales qu'on serait en droit d'attendre. La crise d'identité persiste dans la profession et se répercute sur le processus de formation de ceux qui s'appêtent à y entrer. Il faut regretter en particulier, comme l'a déjà souligné Wilkinson, qu'il y ait peu de participation des bibliothécaires, par l'intermédiaire de leurs associations, au gouvernement des écoles et que la profession n'ait en fait aucun contrôle direct sur l'éducation de ses membres<sup>50</sup>, si ce n'est par le biais de l'agrément des écoles. Sans nécessairement adopter le système britannique — d'ailleurs de plus en plus remis en question — par lequel les associations professionnelles sont les seules responsables de la formation des bibliothécaires, il serait souhaitable que les associations, autant que leurs membres individuels, fassent preuve en ce domaine de plus d'intérêt et de leadership. Mais peut-être le peuvent-elles difficilement, minées par les conflits internes, bataillant pour leur survie même!

Au Canada, Wilkinson a dénombré moins de trente articles substantiels en vingt-huit ans (1946-1974) sur la formation des bibliothécaires et les congrès consacrés par les associations à ce thème (CLA, 1966, ACBLF, 1970) ont fait preuve d'une indigence intellectuelle vraiment navrante. Au fond, et c'est là le noeud de la question, la formation des bibliothécaires est handicapée par une carence fondamentale qui mine la profession, à savoir la faiblesse de ses bases intellectuelles. Seul un approfondissement de la théorie et de la structure de la connaissance pourra lui fournir des bases pédagogiques solides. Tant qu'elle n'aura pas développé un véritable ensemble de chercheurs et de théoriciens, tant qu'elle ne mettra pas la recherche là où elle doit se situer, c'est-à-dire au premier rang, tant que les études prospectives ne seront pas plus poussées, elle stagnera à son présent état d'immaturation et ne fera pas de progrès majeurs<sup>51</sup>. Un examen des thèses présentées dans les écoles entre 1930 et 1975 le démontre amplement. L'accent demeure encore beaucoup trop

48. E.W. Stone, "Continuing education for librarians in the United States", in *Advances in Librarianship*, vol. 8..., p. 241-331; "Role of the academic institutions in continuing library education", in *Administrative Aspects...*, p. 111.

49. "Entrevue avec Yves Courrier", *Argus*, vol. 7, no 2 (mars-avril 1978), 52.

50. J.P. Wilkinson, "Trends in library education....", p. 232-233.

51. P. Wilson, "Impending change....", 168.

---

sur les aspects pratiques des fonctions de bibliothèques<sup>52</sup>. Si le défi n'est pas relevé d'ici peu, si la profession ne sait pas où elle va et ce qu'elle veut, elle ne deviendra qu'une branche parmi d'autres des sciences de la communication, et l'on verra, comme le prédit Stone, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, de nouvelles institutions prendre en charge la formation des spécialistes en information, y compris celle des bibliothécaires<sup>53</sup>.

---

52. W.F. Newberry, "Subject perspective of library science dissertations", *Journal of Education for Librarianship*, vol. 18, no. 3 (Winter 1978), 209.

53. C.W. Stone, "On current trends....", p. 135.