



HAL
open science

Le rôle affiliateur des BU : la part et l'apport des bibliothécaires universitaires dans le passage du lycéen à l'étudiant

Guillaume Sioly

► To cite this version:

Guillaume Sioly. Le rôle affiliateur des BU : la part et l'apport des bibliothécaires universitaires dans le passage du lycéen à l'étudiant. Sciences de l'information et de la communication. 2023. dumas-04330831

HAL Id: dumas-04330831

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04330831>

Submitted on 8 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Le rôle affiliateur des BU :
la part et l'apport des bibliothécaires universitaires
dans le passage du lycéen à l'étudiant

Guillaume SIOLY

Sous la direction de Cécile Barth-Rabot, Maîtresse de conférences au pôle Métiers du livre et
de l'édition de l'Université Paris Nanterre

Mémoire soutenu le 1^{er} septembre 2023 devant un jury composé de :

Cécile Barth-Rabot, Maîtresse de conférences

Delia Guijarro Arribas, Maîtresse de conférences

Master Sciences Humaines et Sociales

Mention Métiers du Livre

Parcours bibliothèques

Année universitaire 2022-2023

Résumé : Ancré dans la sociologie de l'éducation, ce mémoire a pour objectif d'étudier comment les bibliothèques universitaires, et plus particulièrement les bibliothécaires, accompagnent le passage du statut de lycéen à celui d'étudiant, depuis que la lutte contre l'échec en licence a été instituée comme problème public. Il examine l'évolution de l'accueil des étudiants et du contenu des formations. Il explore la recomposition de l'identité professionnelle des bibliothécaires universitaire pendant les vingt dernières années, dans un contexte où leurs missions pédagogiques se renforcent, et enfin leur perception par les étudiants et les enseignants.

Mots-clés : bibliothèque universitaire, formation, affiliation, méthodologie, identité professionnelle

Summary : Rooted in sociology of education, this work aims to study how university libraries, and more particularly librarians, support the transition from high school pupil to college student, as the fight against failure at university is instituted as a public problem. It examines the evolution of the training sessions. The reconstruction of librarians' professional identity for the last twenty years and their perception by teachers and students are explored, while the importance of their educational mission is strengthened.

Key words : university library, training, affiliation, methodology, professional identity

Remerciements

J'adresse toute ma gratitude aux étudiant·e·s et aux bibliothécaires qui ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien : merci pour leur disponibilité, leur gentillesse et la richesse du matériau qu'ils ont apporté à ma réflexion.

Je remercie ma directrice de mémoire, Mme Cécile Barth-Rabot pour son attention scrupuleuse et ses nombreux conseils, dont j'espère avoir su tirer parti, ainsi que toute l'équipe enseignante du pôle Métiers du livre.

Enfin, je remercie mes proches, qui ont rendu possible la reprise de mes études et mes camarades de promotion qui l'ont rendu plus douce : Maïa Barré, Elsa Corbel, Juliette Ollivier, Marie-Nelly Vieira, Niya Mlanao et Thomas Le Déaut.

L'Université Paris Nanterre n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans ce mémoire. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Abréviations et sigles utilisés

ADBUD : Association des Directeurs et des personnels de direction des Bibliothèques Universitaires et de la documentation

AFNOR : Association Française de Normalisation

BIBAS : Bibliothécaire Assistant.e

BnF : Bibliothèque Nationale de France

BPI : Bibliothèque Publique d'Information

BU : Bibliothèque Universitaire

CDI : Centre d'Information et de Documentation

CM : Cours Magistraux

DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales

Enssib : École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques

ENT : Environnement Numérique de Travail

ESGBU : Enquête Statistique Générale auprès des Bibliothèques Universitaires

FLE : Français Langue Étrangère

FORMIST : FORMation à l'Information Scientifique et Technique

IL : *Information Literacy* (compétences informationnelles)

ISO : Organisation internationale de normalisation

JNF : Journée Nationale des Formateurs

L1 : Première année de licence

LC : *Learning Centre*

LMD : Licence-Master-Doctorat, réforme de l'Université mise en place progressivement depuis 2002.

LRU : Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (2007)

MTU : Méthodologie du Travail Universitaire

PRL : Plan Réussite en Licence

SCD : Service Commun de Documentation

SIGB : Système Intégré de Gestion des Bibliothèques

SP : Service public

TD : Travaux dirigés

TDAH : Trouble du déficit de l'Attention / Hyperactivité

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

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	10
Construction de l'objet de recherche.....	11
Hypothèses.....	13
Méthodologie	14
Choix du terrain.....	14
Méthodes retenues.....	15
Annonce du plan.....	17
I – La bibliothèque, un lieu d'affiliation sociale par essence.....	18
1) Des bibliothécaires confiants dans les effets positifs du lieu en lui-même sur l'affiliation des étudiants	18
A) Un lieu incontournable.....	18
a) Un lieu clairement identifié, même par les L1.....	18
b) Un lieu très fréquenté sans éviction sociale.....	18
c) Des ressources qui facilitent le travail étudiant.....	19
B) Un lieu qui structure l'emploi du temps.....	20
a) Un moyen de compartimenter son espace et son temps entre travail et loisir.....	20
b) Une stratégie d'autocontrainte.....	21
C) Un sentiment d'appartenance à une communauté.....	23
a) Entre salle d'étude et lieu de sociabilité.....	23
b) Une prise de repères entre pairs.....	23
c) Un rôle limité de la BU dans la socialisation par les pairs.....	24
2) Un lieu qui peut aussi faire fuir	25
A) Un lieu qui déconcentre.....	25
B) Un lieu qui stresse ou intimide.....	25
a) Un lieu qui désoriente.....	25
b) Un silence intimidant.....	26
C) La peur du regard des autres.....	26
a) La peur de déranger.....	26
b) La peur de détonner.....	27
c) La peur d'être catalogué comme intello.....	27
D) Des conditions matérielles pas toujours favorables.....	28
a) Un nombre de places limité aux heures d'affluence.....	28
b) Un relatif éloignement.....	29
c) Les aléas du wifi.....	30
3) Une volonté de créer les conditions pour que le lieu agisse.....	30
A) Créer un lieu où l'étudiant-e se sente bien.....	30
a) Aménager un lieu confortable.....	30
b) Rompre les effets d'autorité	31
c) Implanter des box insonorisés pour faciliter le travail en groupe.....	32
B) Créer une connivence.....	33
a) Se préoccuper du bien-être des étudiants.....	33
b) Mettre en avant ses services.....	34
c) Changer le rapport à la BU avec le serious game.....	34
II – Une identité de bibliothécaire formateur-trice en construction.....	36
1) 1997-2005 : le bouleversement de la formation aux usagers.....	36
A) Une offre de formation en BU en pleine croissance mais en peine de coordination.....	36
B) Formateur en recherche documentaire : une identité professionnelle en porte-à-faux...	37
2) Une mutation dans la continuité.....	38

A)	Des freins à l'implication des bibliothécaires dans la formation.....	38
a)	L'impossible soutenabilité de la formation en L1	38
b)	Une organisation qui repose sur des liens interpersonnels.....	39
c)	« Formation », un mot qui soulève encore des réticences.....	40
B)	La nécessaire augmentation du vivier de formateurs.....	41
a)	Forcer la main des réticents, un passage obligé ?.....	41
b)	Un accompagnement attentif des nouveaux formateurs.....	42
C)	Le Learning Centre, un « véritable "adieu" à la BU » ?.....	43
a)	Une modification apparente des missions de la BU.....	43
b)	Des bibliothécaires dans l'expectative.....	44
c)	Un modèle qui influe sur l'identité professionnelle.....	45
3)	Naissance et reconnaissance d'une spécialisation.....	46
A)	Des bibliothécaires qui se reconnaissent comme formateurs.....	46
a)	Des parcours personnels en lien avec la formation.....	46
b)	Une réflexion pédagogique collégiale.....	48
c)	Une identité de formateur qui peut s'émanciper de celle de bibliothécaire.....	48
B)	Une reconnaissance par l'institution.....	49
a)	Une consolidation des services de formation.....	49
b)	Une certification.....	49
c)	Une spécialisation qui enferme ?.....	50
4)	Réformer la formation en bibliothèque en utilisant différents leviers.....	50
A)	Des outils numériques pour toucher et impliquer tous les L1.....	50
B)	Aller au-delà d'une formation instrumentale	51
a)	Un réflexe rassurant : présenter des outils.....	51
b)	Apprendre à apprendre	52
C)	Tirer parti des compétences des bibliothécaires en MTU.....	53
a)	MTU : une réponse insuffisamment adaptée à un besoin flagrant.....	53
b)	La faiblesse des compétences documentaires.....	55
c)	Trouver l'équilibre entre accompagnement et autonomie.....	56
d)	Les compétences sous-exploitées des bibliothécaires en MTU.....	58
D)	Agir au-delà des compétences documentaires grâce à la pédagogie active.....	58
a)	Mettre la recherche documentaire au service des compétences orales.....	59
b)	Initier à la pensée visuelle.....	59
c)	Entraîner les compétences de coopération grâce à la ludification.....	59
E)	S'adresser aux lycéens.....	60
a)	Un public saisonnier un peu turbulent.....	60
b)	Un public à cibler pour préparer l'affiliation.....	61
c)	Les leçons à tirer d'une expérience.....	62
III –	« On s'en fout en bien » : des personnels bien perçus mais peu sollicités.....	64
1)	Les bibliothécaires : des personnels-ressources peu présents dans l'esprit des étudiants.....	64
A)	Des contacts limités avec les étudiant·e·s.....	64
a)	Des personnels peu sollicités dans les salles de lecture.....	64
b)	Une image plutôt positive.....	65
c)	Des formations en BU parfois prises à la légère.....	65
B)	L'enseignant·e seule figure affiliatrice identifiée par les étudiant·e·s :.....	67
a)	Dans l'affiliation institutionnelle : une interface avec l'administration.....	67
b)	Dans l'affiliation intellectuelle : les prescripteurs.....	68
2)	Enseignants et bibliothécaires : une collaboration qui ne va pas de soi.....	70
A)	Une relation ambiguë.....	70
a)	Une communication qui fonctionne mal.....	70

b) Une expertise pédagogique mésestimée par les enseignants.....	71
c) De la concertation à la co-construction.....	73
B) Les bibliothécaires comme soutien à une transformation pédagogique	73
IV – Au-delà des compétences : l'impact sociétal de la BU.....	76
1) La difficile évaluation de la part revenant à la BU dans la réussite des étudiants.....	76
A) Une méthodologie difficile à définir.....	76
B) La norme ISO 16439 : des préconisations pour recueillir les preuves de l'impact des formations en BU.....	77
C) Le benchmarking : une méthode d'évaluation faite de mieux ?.....	78
2) Inciter à se cultiver et à s'informer : agir sur d'autres facettes du métier d'étudiant.....	79
A) Une discrète invitation à s'informer.....	79
B) Action culturelle : une culture du partenariat, voire du prestataire.....	80
a) Les pratiques culturelles : un amplificateur pour l'affiliation ?.....	80
b) Faire de la BU un lieu de culture	81
c) Une existence conditionnée par des partenariats.....	83
Conclusion.....	85
Table des annexes.....	87
Bibliographie.....	119
Corpus primaire.....	119
Prévenir l'échec à l'université.....	119
Bibliothèques universitaires.....	119
Corpus secondaire.....	121
Sociologie de l'éducation.....	121
Socialisation de l'étudiant.....	121
Question de l'échec.....	121
Compétences documentaires.....	121
Rôle des bibliothèques universitaires.....	122
Évaluation des bibliothèques universitaires.....	122
Pédagogie en bibliothèque universitaire.....	123
Learning Centres.....	124
Partenariat institutionnel et action culturelle.....	124
Identité professionnelle	125
Méthodologie de l'enquête.....	125

INTRODUCTION

Je me propose d'étudier le rôle que jouent les bibliothèques universitaires dans l'acquisition par les néo-bacheliers d'un habitus d'étudiant. L'acquisition des compétences propres à l'enseignement supérieur ne va, en effet, pas de soi, comme me l'ont appris vingt ans de pratique dans l'enseignement secondaire. Or, on demande aujourd'hui aux lycéens de se projeter très tôt dans leur avenir ; la pression qui pèse sur leurs épaules au moment de renseigner la plateforme Parcoursup en fait le principal enjeu de l'année de terminale, au point d'éclipser parfois le baccalauréat.

Ancré dans la sociologie de l'éducation, mon thème de recherche croise des enjeux pédagogiques et politiques. En effet, depuis le début des années 2000, l'échec à l'université – notamment en première année de licence, où les abandons sont perçus comme massifs – a été érigé en problème public, dénoncé comme scandaleux par la presse, et porté à l'agenda politique par les dirigeants politiques. Par ailleurs, c'est un sujet d'actualité dont la saison s'étale dans le temps : il ne se limite plus aux rentrées universitaires et aux résultats d'examens. En effet, Parcoursup est accessible dès le mois de décembre et doit impérativement être renseignée début avril. Avant même son ouverture, les professeurs principaux avertissent les élèves de terminale que décider de leur orientation est une priorité. Pour preuve de cette anxiété, le journaliste Thibaut Cojean a publié dans *L'Étudiant*, dès le 15 novembre 2021, un article titré : « Avant Parcoursup, par où commencer sa réflexion d'orientation¹ ? » De fait, les lycées ont développé des pistes pour faire connaître toute la variété des études possibles ; les psychologues de l'Éducation nationale spécialisés dans l'orientation sont désormais des interlocuteurs inévitables. Se renseigner sur l'offre de formation suffit-il néanmoins à être bien préparé à la poursuite d'études, notamment dans une structure comme l'université, qui a la réputation de laisser une grande autonomie ?

Si la question de l'échec des étudiants a fait l'objet de nombreuses études, pour certaines datées – antérieures en tout cas à la promulgation de lois qui ont bouleversé l'organisation des universités, dont on commence tout juste à évaluer les effets² et sur lesquelles je reviendrai –, et que la corrélation entre la réussite des étudiants et la fréquentation des bibliothèques universitaires (BU) est reconnue³, la façon dont ces dernières ont conçu leur accompagnement pour prévenir l'échec me semble peu documentée. Équipement massivement utilisé dès le premier cycle universitaire, la BU ne joue-t-elle pas un rôle crucial, notamment auprès des étudiants les moins bien dotés pour réussir ? Comment ce rôle a-t-il évolué au gré des évolutions de l'enseignement supérieur ?

1 Thibaut COJEAN, « Avant Parcoursup, par où commencer sa réflexion d'orientation ? », *L'Étudiant*, 15 novembre 2021, [en ligne, consulté le 06.12.2021] <https://www.letudiant.fr/etudes/parcoursup/avant-parcoursup-par-ou-commencer-son-orientation.html>

2 Pascal AIMÉ, Philippe BÉZAGU et Mélanie CAILLOT, *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE Année 2018-2019*, IGÉSR, 2020.

3 Pierre MOSCOVICI, *La politique documentaire et les bibliothèques universitaires dans la société de l'information*, Cour des comptes, 2021.

– Construction de l'objet de recherche

– L'échec à l'université institué en problème public

La forte proportion d'étudiants ne poursuivant pas leur cursus en seconde année de licence est corrélée, suppose-t-on, à la massification des études supérieures. Puisque l'ambition affichée est de permettre à 80 % d'une classe d'âge d'être bachelier, dans un contexte où le bac ne constitue plus une fin en soi ni une protection contre le chômage, il est naturel qu'un public qui n'osait auparavant pas y prétendre accède aujourd'hui à l'université. En 2003, ces nouveaux arrivants plus fragiles représentaient plus de deux nouveaux étudiants sur cinq⁴.

L'université ne constitue du reste pas souvent le premier choix de celles et ceux qui appartiennent à la première génération de bacheliers dans leur famille, tant ils brident leurs ambitions par peur de l'échec et espèrent d'un I.U.T. un accompagnement plus cadrant. Les entretiens menés par Stéphane Beaud au début des années 1990 auprès de jeunes étudiants issus d'une « cité » ont montré que leur temps de travail personnel entre en concurrence avec les activités sociales et familiales⁵. Malgré la mise en place de stratégies pour s'obliger à l'assiduité, le temps disponible offert par l'université s'avère être le piège que ce groupe d'amis pressentait. Les heures passées en bibliothèque appartiennent aux mesures d'autocontrainte envisagées, mais abandonnées lorsque l'environnement d'origine les rattrape. Les BU mettent-elles en place des dispositifs pour prolonger les séjours de ce public, supposé moins bien préparé aux études supérieures ? Comment les aident-elles à maîtriser leur rapport au temps ?

Le décrochage des étudiants observés par Stéphane Beaud semble corroborer l'hypothèse d'une catégorie d'étudiants insuffisamment préparés à l'université, en raison de leur milieu d'origine. Or, Romuald Bodin et Mathias Millet ont démontré qu'il n'existe pas de correspondance entre massification et croissance du taux d'échec, puisque ce dernier n'a en réalité jamais augmenté depuis les années 1970⁶. Ils évaluent à 25 % cet indicateur qui ne constitue pas une variable à travers le temps. Il n'en reste pas moins que les étudiants les moins dotés scolairement et socialement, dont beaucoup sortent de filières professionnelles et technologiques, sont surreprésentés parmi ceux qui abandonnent avant la deuxième année de licence. L'université est donc une instance qui reproduit les inégalités sociales. Toutefois, la notion d'échec est à manipuler avec précaution : qu'un étudiant ne poursuive pas le cursus initialement choisi n'est pas nécessairement une faillite du système. Les deux auteurs arrivent en effet à la conclusion que, loin d'un aveu d'impuissance de l'université, la régulation et la réorientation vers d'autres formations fait partie de ses fonctions. Que le terme d'échec soit adapté ou non, il existe depuis la fin des années 2000 une volonté politique d'améliorer le taux de poursuite et donc de transformer l'accompagnement des étudiants au sein de l'université.

4 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Qui sont les nouveaux bacheliers inscrits à l'Université ? », Note d'Information, n°26, avril 2003.

5 Stéphane BEAUD, « Un temps élastique », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, 29, 1 septembre 1997, p. 43-58.

6 Romuald BODIN et Mathias MILLET, « L'université, un espace de régulation. L' "abandon" dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, Vol. 2-3, 2011, p. 225-242.

En 2008 est lancé le Plan Réussite en Licence (P.R.L.), dans le sillage de la loi LRU⁷ qui institue un transfert de compétences. Il affiche des objectifs ambitieux : parvenir en cinq ans à diviser par deux la proportion d'échec en première année et permettre à la moitié d'une classe d'âge d'atteindre le niveau licence. Parmi les leviers d'action envisagés, des moyens sont alloués à l'accompagnement personnalisé – vocabulaire qui évoque avec force la scolarité secondaire – pour permettre à chaque étudiant de se projeter dans sa formation à long terme et donc de mieux s'y engager. Administrativement, la situation des bibliothèques est changée : leur université devient leur seul interlocuteur. Mais pédagogiquement, qu'ont-elles modifié dans leur rapport aux étudiants de licence pour étayer la construction de leur projet personnel ?

Le P.R.L. ayant été diversement mis en œuvre selon les universités⁸, il est difficile d'apporter une réponse univoque à cette question, d'autant que toutes ne se sont pas dotées des outils nécessaires pour en évaluer les effets. Cathy Perret et Sophie Morlaix dressent un bilan du P.R.L. à l'échelle de l'Université de Bourgogne⁹. Il en ressort que « les enseignements de méthodologie du travail universitaire ont été assurés sous forme de T.D. spécifiques par les enseignants des filières concernées ou en partenariat avec le service central de documentation¹⁰. » La bibliothèque participe donc à une action du P.R.L. local parmi de nombreuses autres – trop nombreuses, à en croire les deux chercheuses qui constatent l'incidence négative de la multiplication des mesures. Cet état des lieux observe des effets différenciés selon le parcours scolaire précédemment suivi et arrive donc à la conclusion que le P.R.L. constitue un facteur aggravant des inégalités : « ceci souligne ainsi l'existence d'inégalités entre les étudiants selon leur passé scolaire face au P.R.L. seuls les étudiants issus des filières scientifiques avec mention ne semblent pas avoir été impactés par le P.R.L. Pour tous les autres, les années de P.R.L. se conjuguent avec une stagnation voire une baisse de la réussite¹¹. »

De fait, dix ans plus tard, la volonté du Ministère de l'Enseignement supérieur pour favoriser la réussite n'a manifestement pas été couronnée du succès escompté. Frédérique Vidal, lorsqu'elle était en charge de ce portefeuille, déplorait encore un « taux insupportable » d'échec en fin de première année de licence. Estimé à 60%, il assoit la nécessaire application de la loi ORE votée en 2018¹². La personnalisation des parcours et l'accompagnement renforcé des néo-bacheliers, en particulier issus des filières technologiques et professionnelles ont depuis été mis en place par un nombre croissant d'universités. Quelle place ont-elles attribuée au service commun de documentation (SCD) dans ces missions ? Comment ceux-ci se sont-ils appropriés la notion de personnalisation ?

7 Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

8 INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, « Note relative à la mise en œuvre du PRL » [en ligne, consulté le 16.11.2021] : https://www.unistra.fr/fileadmin/migrated/content/uploads/Rapport_sur_la_mise_en_oeuvre_du_plan_pour_la_reussite_en_licence.pdf et COUR DES COMPTES, *Rapport public annuel 2012*, Paris.

9 Cathy PERRET, Sophie MORLAIX, « Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence », *Carrefours de l'éducation*, vol. 38, n° 2, 2014.

10 Ibid. p. 181

11 Ibid. p. 187

12 Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

– Étudiant, un métier qui s'apprend

On peut supposer que l'une des causes d'abandon ou d'échec en première année de licence tient à l'inadaptation des étudiants à de nouvelles attentes, spécifiques à l'enseignement supérieur, soit qu'ils n'ont pas su les cerner, soit qu'il leur manque des compétences pour y satisfaire. On en a déjà vu l'illustration dans la délicate gestion du temps. L'université – qui se distingue en cela d'autres formations de l'enseignement supérieur qui conservent un groupe classe restreint et très encadré, comme les classes préparatoires ou les I.U.T. – constitue un environnement inconnu pour quiconque sort de l'enseignement secondaire. Les SCD n'ont pas la rassurante familiarité des C.D.I.

Un lycéen ne devient pas naturellement un étudiant, statut qu'Alain Coulon identifie comme une activité à aborder en professionnel, même si elle est par définition transitoire¹³ : elle requiert donc la construction d'une nouvelle posture, adossée à des connaissances, des savoirs-faire et des codes qui relèvent très souvent de l'implicite. Qu'est-ce donc que le métier d'étudiant ? Il ne va en tout cas pas de soi et s'acquiert progressivement au cours d'un processus que le sociologue nomme affiliation. Cette forme d'acculturation consiste à incorporer les traits qui caractérisent un membre de la communauté étudiante, afin de les exhiber comme marqueurs d'appartenance : on se reconnaît soi-même comme étudiant et on fait en sorte d'être reconnu comme tel. Des éléments d'abord déroutants sont convertis en *allants de soi*. Alain Coulon distingue deux types d'affiliation : la première est institutionnelle et consiste en l'appropriation des espaces et des codes de l'établissement et en la compréhension de son fonctionnement ; la seconde, intellectuelle, est l'acquisition de compétences qui permettent de décrypter les attendus académiques et d'y répondre. Les SCD des universités concourent-ils au développement de ces deux processus, et de quelle façon ? Plus qu'au rôle du lieu, je m'intéresserai plus spécifiquement au rôle joué par les bibliothécaires. L'objectif de cette recherche est d'observer si leur identité professionnelle s'est recomposée face aux enjeux de la formation des étudiants.

– Hypothèses

La BU participe à l'affiliation des étudiants de L1 sans que les bibliothécaires aient même à intervenir, mais ils visent à dépasser ses limites pour s'adresser à tous les étudiants.

L'identité professionnelle des bibliothécaires en BU est en mutation depuis une vingtaine d'années, en raison des réformes successives de l'enseignement supérieur et de nouveaux modèles, comme le *Learning Centre* (LC), qui infusent dans leurs pratiques. Ces transformations ne se produisent cependant pas de façon homogène pour tous les professionnels.

La nécessaire collaboration entre enseignants et bibliothécaires rencontre plusieurs obstacles.

Si la formation à la recherche documentaire représente la contribution la plus visible des bibliothécaires à l'acquisition par les L1 du métier d'étudiant, ils jouent un rôle dans le développement d'autres compétences, via des formations moins convenues et l'action culturelle.

13 Alain COULON, *Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, [2e éd.], Économica Anthropos, coll. « Éducation », Paris, 2005.

– Méthodologie

• Choix du terrain

J'ai restreint mon terrain aux SCD de trois universités parisiennes. Le premier est celui de Paris Nanterre, d'abord parce que mon emploi de moniteur-étudiant me permet de l'observer d'assez près et d'y nouer des contacts ; ensuite parce que le fait qu'il existe une grande BU et un campus principal simplifie l'étude. C'est une caractéristique qu'il partage avec la bibliothèque universitaire de Paris 8, deuxième site de mon terrain. Ce deuxième choix se justifie, en outre, par son identité historiquement marquée par un fort engagement dans la politique d'accueil des étudiants – c'est à Paris 8 qu'enseignait Alain Coulon, auquel j'emprunte la notion d'affiliation¹⁴. La charte d'accueil des usagers est citée en exemple et le SCD a obtenu le label Marianne en 2014 ; aujourd'hui, il s'est engagé dans le dispositif Services publics +. Le troisième établissement que j'ai sélectionné présente des formations en commun avec les deux premières universités, similitude nécessaire pour la cohérence de l'enquête, mais il diffère tant dans sa structure et son image que dans son public, réputé moins populaire : le SCD de Paris 1 Panthéon-Sorbonne offre donc un contrepoint instructif sur de possibles écarts entre établissements dans la construction de l'identité de bibliothécaire-formateur et la perception qu'en ont les usagers.

J'ai choisi de restreindre le champ disciplinaire considéré aux sciences humaines et sociales ainsi qu'à la littérature, misant sur des filières peu sélectives et vers lesquelles se dirigent certains étudiants sans projet professionnel clairement défini, configuration ayant une incidence vraisemblable sur l'affiliation. Il me semble, en effet, que l'enjeu de l'adaptation à l'enseignement supérieur est plus sensible dans ces UFR que pour des aspirants juristes, gestionnaires ou médecins, par exemple. Cela ne signifie pas que tous les L1 des disciplines écartées réussissent leur intégration, mais on peut supposer que leur public est, sinon plus homogène, au moins mieux préparé au « choc d'étrangeté¹⁵ » que constitue l'accès à l'enseignement supérieur. Le vaste ensemble initialement envisagé s'est étreint, puisque seuls des étudiants de lettres et, plus volontiers encore, de sociologie se sont prêtés au jeu de l'entretien, sans doute parce que ces derniers sont sensibilisés à l'exercice, hypothèse que confirment les intéressés. La sociologie constitue souvent un choix de repli, ce qui rend le processus d'affiliation de ces étudiants particulièrement intéressant à observer¹⁶. De fait, mon terrain ressemble à celui de D. Renault¹⁷. Pour justifier ce choix de filières, je m'appuie aussi sur l'analyse de Mariangela Roselli et Marc Perrenoud : « les matrices disciplinaires (lettres et sciences humaines) représentent des spécificités, notamment par la proportion élevée de lecteurs parmi les étudiants, leur tendance à la multifréquentation et leur socialisation au support imprimé¹⁸. » Ainsi, ces étudiants ont un

14 A COULON, *op. cit.*

15 La formule est empruntée à A. Coulon, *op. cit.*

16 Mathias MILLET, « L'entrée dans l'enseignement supérieur », in *Les Étudiants et le travail universitaire : Étude sociologique*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 2003 [en ligne, consulté le 13.11.2022] : <https://doi.org/10.4000/books.pul.10257>

17 Daniel RENOULT, « Les bibliothèques universitaires de Paris et leurs publics : une enquête sur les étudiants en lettres et sciences humaines » in *Les Étudiants face à la lecture*, sous la direction de L. BOIS et C. LEBLOND, Artois Presses université, Arras, 2005, p. 57-68.

18 Mariangela ROSELLI et Marc PERRENOUD, *Du lecteur à l'usager : Ethnographie d'une Bibliothèque Universitaire* [nouvelle

profil particulier qui laisse à penser que la BU est un espace propre à les familiariser avec leur nouveau métier, pas seulement en tant que lieu mais aussi en tant qu'ensemble de collections.

L'enquête a ciblé trois publics : des bibliothécaires impliqués dans la formation, des étudiants et des enseignants en charge d'un enseignement méthodologique. Elle a embrassé ces trois points de vue sous un angle différent, en variant la méthode.

- Méthodes retenues

- Auprès des bibliothécaires

Lors d'entretiens avec les professionnels de la bibliothèque, j'ai dressé le diagnostic de leur implication dans la formation des étudiants (cf. annexe 3). J'ai fait le choix de cibler des bibliothécaires appartenant au service de formation, afin de voir si on retrouve un profil commun, s'il se dessine une identité professionnelle de bibliothécaire-formateur/trice. La volonté d'améliorer la formation s'est révélée une constante, mais les pistes explorées différaient d'un SCD à l'autre. Quelle articulation reflètent-elles entre le travail des bibliothécaires et celui des enseignants ? Quelle place le service de documentation occupe-t-il dans la formation et, plus généralement, dans le paysage du campus ? Il s'agit de vérifier s'il existe une corrélation entre la visibilité de la bibliothèque et ses effets sur l'affiliation des étudiants et de se faire une idée de l'évolution des pratiques : ce qui a déjà changé, ce qu'il serait encore souhaitable de faire. J'ai interrogé une bibliothécaire de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, un actuel et un ancien de Paris-Nanterre, deux de Paris 8 et, à titre de comparaison et dans un format allégé, deux bibliothécaires d'un établissement d'enseignement supérieur privé que je n'ai pas à proprement parler incorporé dans mon terrain (cf. galerie de portraits en annexe 1).

Afin de ne pas m'en tenir à un discours, il m'a semblé indispensable d'observer des séances de formation (découverte de la BU et recherche documentaire, cf. annexe 2). Pour des raisons de calendrier, je n'ai pas pu assister à une formation de L1, mais cela ne m'a pas empêché d'examiner le positionnement des formatrices, plutôt en phase avec le contenu des entretiens. Des échanges plus informels ont eu lieu avec certaines de leurs collègues, lors de ma visite – ou, pour Nanterre, de façon échelonnée dans le temps, puisque j'y étais moniteur-étudiant.

- Auprès des étudiants de L1

Le sujet de ma recherche nécessitait bien sûr de recueillir le ressenti d'étudiants de première année . Là encore, la méthode de l'entretien s'est imposée : afin de pouvoir évaluer leur degré d'affiliation, il fallait leur laisser un espace pour développer leurs impressions (cf. annexe 3). J'ai présenté mon sujet de recherche comme une enquête sur les habitudes des L1 et dissimulé l'intitulé de mon master, de façon à ne pas focaliser la conversation sur la bibliothèque : l'intérêt est d'obtenir un aperçu de leur mode de vie et d'éviter de biaiser leurs réponses. Je ne voulais pas que la BU prenne plus de place dans l'entretien qu'elle n'en prend dans leur vie.

édition], Presses universitaires du Midi, Toulouse, 2010 [en ligne, consulté le 20.11.2021] : <https://doi.org/10.4000/books.pumi.7227>

Autant il a été facile de rentrer en contact avec des bibliothécaires, qui ont presque tous répondu positivement, se sont montrés très disponibles et se sont prêtés à l'exercice avec beaucoup de grâce, autant nouer des contacts avec des néo-étudiants a été une gageure. J'ai renoncé à mon projet de les approcher en BU : les L1 de sciences humaines et de lettres ne sont pas ceux qu'on croise le plus facilement dans les salles de lecture ; par ailleurs, c'était réalisable dans l'établissement que je fréquente moi-même, mais pas dans les autres ; enfin, cela consistait d'emblée à exclure ceux qui ne fréquentent pas (ou peu) la BU. J'ai donc plutôt choisi de solliciter les secrétariats des UFR de mon terrain, afin qu'ils relaient ma demande auprès des étudiants de L1. D'une part, cela permet de toucher un large vivier ; d'autre part, on peut douter que ces néo-bacheliers soient très réceptifs au message, dans un moment si inédit pour eux avec l'appréhension qui en découle, exposés comme ils le sont à un flot d'informations nouvelles. Cette démarche soulève en outre des réserves : se porter volontaire dans un tel contexte n'est-il pas déjà un signe d'affiliation avancée ? Les moins dotés pour réussir leur transition vers le statut étudiant ne s'engagent probablement pas dans une démarche susceptible de dévoiler leurs faiblesses. Devant l'insuccès de ma démarche auprès des secrétariats d'UFR, j'ai envoyé ma demande aux enseignants responsables de filière, dont certaines ont transmis mon appel à témoin à leurs étudiants. À une exception près – un jeune homme que je connaissais par ailleurs –, les étudiants que j'ai interrogés se sont manifestés suite à ce message.

Le profil de ces neuf étudiant·e·s de L1 a pris le contrepied de mes attentes. Si la répartition des genres est sans surprise – sept filles, deux garçons –, les trajectoires personnelles sont plus variées que prévu. Loin de ne rassembler que des étudiantes studieuses en réussite, l'échantillon comporte des degrés variables d'affiliation, tant institutionnelle qu'intellectuelle ; certain·e·s ont redoublé dans le secondaire, d'autres entament leur seconde L1 après réorientation ou redoublement, l'une sort d'une année de césure, deux ont une activité salariée parallèle (cf. galerie de portraits en annexe 1). En revanche, la répartition des établissements d'origine et, surtout, des filières est très déséquilibrée et n'a pas la richesse escomptée. Je n'ai pu interroger aucun·e étudiant·e de Paris 8. Parmi les sciences humaines et sociales, seule la sociologie est représentée. En effet, à l'exception d'une enseignante de lettres, seules des enseignantes de sociologie ont, à ma connaissance relayé mon appel à témoin, sans doute par intérêt pour la démarche. Si les sociologues sont surreprésentées par rapport aux littéraires, c'est parce qu'elles sont sensibilisées à l'exercice de l'entretien et sont curieuses d'y participer.

	Université Paris-Nanterre	Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Sociologie	Aïda, Anaïs, Joey, Baptiste, Chayma	Louise, Lidia
Lettres	Anne-Sophie	Lucien

– Après des enseignants

La dernière population enquêtée est celle des enseignants intervenant en méthodologie du travail universitaire (MTU). Cet enseignement peut se prêter à une coopération entre professeurs et bibliothécaires. Il importe de voir si cette collaboration est effective, dans quelles conditions elle se passe et quelle image les

premiers ont des deuxièmes – l'inverse est perceptible à travers les entretiens présentés plus haut. Les bibliothécaires-formateurs étant à la lisière de ces deux identités professionnelles, voir comment celles-ci se définissent l'une par rapport à l'autre est éclairant.

J'ai privilégié pour cette partie de l'enquête une approche quantitative pour voir se dessiner la perception des bibliothécaires par les enseignants la plus répandue possible, notamment sur leur légitimité pédagogique. Cela impliquait d'obtenir un nombre significatif de réponses, raison qui m'a poussé à élargir le terrain à toutes les universités françaises et toutes les disciplines. Je présupposais en effet – et les faits ne m'ont pas donné tort –, que les enseignants ne collaboreraient pas avec un grand enthousiasme à cette étude.

Le questionnaire a été réalisé grâce à *Google Forms*, outil mis à disposition sur l'ENT de l'université Paris-Nanterre (cf. annexe 4). Une première rubrique vise à recueillir des informations sur le répondant : âge, genre, établissement, statut, expérience, discipline, usage de la BU. Une deuxième renseigne sur les modalités de la MTU dans l'établissement : niveaux visés, taille des groupes et volume horaire. Une troisième porte sur la coopération avec les bibliothécaires et leur perception de leurs compétences pédagogiques. Les dernières questions invitent à dresser un bilan de cet enseignement et de ses pistes d'amélioration possibles.

Malgré les différents canaux de diffusion (message aux UFR, intercession de connaissances, appels sur un réseau social, sollicitation des enseignants de l'UMR où j'ai effectué un stage), le questionnaire a eu un écho très faible qui oblige à prendre en compte ses résultats avec beaucoup de précaution. On peut inférer de cet échec que le sujet mobilise peu les enseignants, mais il peut trouver d'autres causes.

– Annnonce du plan

Je commencerai par analyser les effets de la BU en tant que lieu sur l'affiliation des étudiants, ses limites et la façon dont les bibliothécaires essaient de les améliorer. Ensuite, j'examinerai les transformations qui ont affecté l'identité professionnelle des bibliothécaires des SCD durant les deux dernières décennies, qui ne les touchent pas de façon homogène et qui se manifestent dans l'évolution des formations dispensées. Dans un troisième temps, je m'intéresserai à la perception qu'ont des bibliothécaires les étudiants et les enseignants, ainsi qu'à ses conséquences sur les interactions entre ces trois groupes. Enfin, après avoir cherché à évaluer l'impact des BU sur la réussite des étudiants, je me demanderai si le rôle affiliateur de la BU se retreint à l'acquisition de compétences lors de formations.

•

Dans le présent mémoire sont considérés comme équivalents les termes « formation à la recherche documentaire », « formation documentaire », « formation à l'usage de l'information », « formation aux pratiques informationnelles ».

Tous les prénoms ont été modifiés.

I – LA BIBLIOTHÈQUE, UN LIEU D’AFFILIATION SOCIALE PAR ESSENCE

1) Des bibliothécaires confiants dans les effets positifs du lieu en lui-même sur l’affiliation des étudiants

A) Un lieu incontournable

a) Un lieu clairement identifié, même par les L1

L'emplacement de la BU est vite repéré par les nouveaux-étudiants. À Paris Nanterre, la tour des magasins est visible de loin et peut servir de repère pour s'orienter. Même lorsque son architecture est moins spectaculaire, il est difficile d'ignorer où elle est : « Elle est juste à côté ; on ne peut pas la louper : on fait le tour de la fac, on tombe dessus », commente Louise, signalant ainsi qu'elle constitue pour les L1 l'un des premiers marqueurs spatiaux dans l'appropriation de leur nouvel environnement. Elle est aussi bien présente dans leurs esprits : dans tous les entretiens que j'ai menés, elle apparaît dans leur discours avant que je ne l'évoque. Elle constitue un élément familier de leurs paysages physique et mental.

La BU s'impose comme un passage obligé, selon Anne-Sophie : « Je pense que tout le monde la fréquente, même sans y travailler. Tout le monde y va pour se poser entre deux cours. » Quand on est contraint de rester sur le campus, le lieu s'impose tout de suite dans l'esprit des étudiants. « J'y vais sur les heures de trou, ou alors parce que j'ai un rendez-vous après et que ça m'arrange pas de rentrer chez moi » explique Baptiste, qui n'a pas une grande habitude des bibliothèques. Ainsi, avant même d'être perçue comme un espace de travail, elle joue un rôle de lieu d'accueil, parfois occupé faute de mieux : « C'est surtout un endroit où on peut s'asseoir, parce que ça manque cruellement dans la fac : il n'y a pas de bancs ; c'est un peu la BU par défaut », commente Louise. C'est le degré minimal de l'offre, mais cela montre que la BU est considérée comme le lieu de repli le plus évident, la proposition par défaut.

b) Un lieu très fréquenté sans éviction sociale

Les chiffres confirment les propos de nos enquêtés : 97% des étudiants parisiens fréquentent la BU. Et parmi eux, 94% la fréquentent au moins trois fois par mois¹⁹. Sa population ne se restreint pas à ceux qui, lycéens, utilisaient régulièrement le CDI ou ont l'habitude des bibliothèques municipales. Elle capte un public large qui n'exclut pas les étudiants les moins dotés socialement et culturellement, c'est-à-dire les moins armés pour réussir. Sa population reflète assez fidèlement la réalité de la communauté étudiante :

Il n'y a guère d'effet d'éviction sociale par les bibliothèques universitaires : on relève certes quelques nuances entre la composition sociologique des universités et celle des BU mais ces différences sont relativement faibles par rapport à celles que révèlent d'autres institutions culturelles. Le service public des bibliothèques

19 Daniel RENOULT, « Les bibliothèques universitaires de Paris et leurs publics », *op. cit.*, p. 60.

*semble à cet égard bien remplir sa mission d'accès égal de tous à l'information et à la culture*²⁰.

Qu'est-ce qui pousse un public non familier des bibliothèques à pousser la porte de la BU ? Certes, le lieu offre des services utiles au quotidien, comme des photocopieuses, des imprimantes ou des postes pour consulter Internet, mais les étudiants en font proportionnellement moins usage qu'ils le faisaient dans leur CDI²¹. D'autres lieux sur le campus répondent à ces besoins. En outre, comme en attestent mes entretiens, la plupart des étudiants sont équipés d'un ordinateur, d'une tablette ou, à tout le moins, d'un smartphone ; or le Wifi est largement déployé sur le campus. La raison de cette fréquentation soutenue est à chercher ailleurs.

On ne peut écarter le rôle prescripteur des enseignants : le simple fait de donner des travaux exigeant une recherche documentaire est une incitation à aller à la BU. Cela est toutefois à nuancer : de très nombreux étudiants, *a fortiori* en L1, se satisfont de l'utilisation d'un moteur de recherche, avec plus d'efficacité qu'avec un catalogue mal utilisé²². Ils peuvent donc parfaitement mener leur exploration depuis chez eux, comme le font Aïda et Baptiste. La consultation du catalogue informatisé peut, certes, intervenir dans un deuxième temps, comme une stratégie de validation des résultats obtenus sur internet, mais c'est une pratique documentaire qui n'apparaît pas majoritaire, notamment en L1 ; aucun étudiant de mon terrain n'en fait état.

Reste l'hypothèse d'un effet d'entraînement, de mimétisme : on va à la BU parce que c'est ce que font les étudiants. D'une certaine façon, sa fréquentation adoube : elle autorise à s'investir étudiant, ce qui en fait un instrument d'affiliation institutionnelle.

c) Des ressources qui facilitent le travail étudiant

Même si les étudiants qui utilisent exclusivement ou essentiellement la BU comme salle d'étude sont très majoritaires, ce que confirment les entretiens que j'ai menés, on ne peut la réduire à un lieu : elle abrite des collections. Et dans l'acquisition de ces contenus, les bibliothécaires jouent un rôle que ne questionnent pas les usagers. La sélection de documents utiles et adaptés aux étudiants des différents cycles et aux enseignements reçus est pourtant une condition à la réussite des étudiants. La politique d'acquisition des bibliothèques s'intègre dans le cadre plus large de la politique documentaire du SCD, formalisée par une charte explicitant les critères d'acquisition et évaluée²³. Elle est guidée par une stratégie qui prend en compte l'état de la collection existante, afin d'éviter les redondances, et la connaissance des contenus enseignés.

20 *Ibid.* p. 61-62.

21 Cathy PERRET, « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année », *Carrefours de l'éducation*, vol. 35, no. 1, 2013, p. 197-215 [en ligne, consulté le 12.01.2023] : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-1-page-197.htm>, § 8.

22 Marie DESPRÉS-LONNET et Jean-François COURTECUISSÉ, « Les étudiants et la documentation électronique », *Bulletin de Bibliothèques de France (BBF)*, vol. 51, n° 2, 2006, p. 33-41. [en ligne, consulté le 20.10.2022] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/39599-les-etudiants-et-la-documentation-electronique.pdf>

23 Voir par exemple celle du SCD de Paris Nanterre : https://bu.parisnanterre.fr/medias/fichier/charte-documentaire-bupond-recriture-2014_1559036046995-pdf

La présence des documents choisis par les acquéreurs dans les rayons de la BU ont deux grands avantages pour les étudiants : d'abord, c'est un gage de validité scientifique ; ensuite, ces ressources sont gratuites. « Le prix [des livres] souvent est assez exorbitant, pour des étudiants, en tout cas. C'est plus facile de les trouver à la bibliothèque » relève Anne-Sophie. Le SCD s'acquitte ainsi de sa mission d'égalité d'accès à la connaissance. Plus de la moitié des étudiants que j'ai pu interroger consultent fréquemment les ressources textuelles de la BU (Louise, Lucien, Chayma, Joey) qu'elles soient imprimées ou en ligne, accessibles depuis n'importe où via le portail numérique de la BU.

Dans certains SCD, un effort particulier est porté sur les étudiants de licence, qui constituent à la fois leur public le plus nombreux, le plus en difficulté et celui qui utilisent le moins les ressources proposées. Viser en priorité ce public, c'est mettre l'accent sur l'aide à l'affiliation des néo-étudiants. Par exemple, des bibliothécaires ont mis en évidence sur les documents leur niveau de lecture (de la vulgarisation à l'ouvrage pour spécialiste) pour aider les usagers à faire un choix coïncidant à leur compétences et à leurs besoins. Toujours à destination des étudiants du premier cycle, des SCD ont choisi de développer l'offre des manuels, notamment « parce qu'ils se prêtent bien à la recherche par butinage en rayon, méthode la plus immédiate pour qui découvre une bibliothèque²⁴. ». L'une des bibliothécaires interrogées, évoquant sa visite à la bibliothèque universitaire d'Helsinki, signale le choix de regrouper les manuels de cours les plus utilisés dans un espace à l'entrée de la bibliothèque, où ils sont plus facilement accessibles aux étudiants, par opposition à leur classement dans les rayonnages en fonction des disciplines traitées. Cela permet en outre de cibler des étudiants qui ne fréquentent pas habituellement le lieu.

B) Un lieu qui structure l'emploi du temps

a) Un moyen de compartimenter son espace et son temps entre travail et loisir

En quittant le lycée, l'étudiant en sociologie ou en lettres rompt avec un temps institutionnalisé. Son nouvel emploi du temps est trop vide pour imposer clairement des moments de travail et des moments de loisir²⁵. Faute de contraintes extérieures, la fréquentation de la BU permet de lutter contre « l'anomie du temps universitaire²⁶ » qu'illustre parfaitement Aïda : « J'ai plus trop le temps, mais je sais même pas pourquoi j'ai pas le temps. » Louise refuse ainsi de voir s'interférer les sphères scolaire et domestique : elle consulte les documents sur place mais ne les emprunte jamais, de façon à circonscrire le travail à l'espace de la BU. Lidia adopte la même stratégie : « c'est un espace uniquement de travail, c'est pas comme chez moi ; j'aime pas tout mélanger. » Lors de sa première L1, Anaïs appréciait de travailler à la BU, parce qu'une fois arrivée chez elle, « c'était vraiment chez moi », dit-elle. Cette année, elle ne ressent pas le besoin de restreindre son

24 Lucile PELLERIN DE LA VERGNE, « Vous trouverez des manuels à la BU » in *Favoriser la réussite des étudiants*, sous la direction de C. EL BEKRI-DINOIRD, Presses de l'Esssib, Villeurbanne, 2009, p. 71.

25 Stéphane BEAUD, « Un temps élastique », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 29, septembre 1997, p. 43-58. [en ligne, consulté le 28.10.2021] : <https://doi.org/10.4000/terrain.3215>, § 16.

26 Mathias Millet, « Le passage du lycée à l'université », in *Les Étudiants et le travail universitaire : Étude sociologique*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 2003. (pp. 97-138) [en ligne, consulté le 13.11.2022] : <http://books.openedition.org/pul/10266>, § 37.

temps de travail personnel à la BU et préfère travailler chez elle ; elle l'explique par le temps de trajet plus important entre son appartement et le campus qui permet de créer un sas et de structurer son emploi du temps. C'est aussi la recherche de l'efficacité qui pousse à profiter du temps sur le campus pour travailler : « C'est vrai qu'on a beaucoup de temps dans la journée : ce que je peux, je le fais à la fac. Le plus souvent, à la bibliothèque » explique Anne-Sophie. Cela reste vrai chez les étudiantes interrogées qui exercent une activité salariée, Joey et Lidia, et dont on pourrait penser que leurs semaines sont fortement structurées. Elles utilisent néanmoins la bibliothèque dans une stratégie d'optimisation du temps, d'autant qu'elles en ont encore moins à perdre que leurs camarades.

b) Une stratégie d'autocontrainte

La fréquentation de la BU est suffisamment associée à l'idée de réussite pour que le simple fait d'y aller rassure, même si on n'a pas forcément l'impression d'y être très efficace : c'est encore là qu'on a le plus de chance de se mettre au travail. Et même lorsque le temps que l'on y passe est peu productif, un fond de pensée magique peut persuader que le simple fait d'y entrer fréquemment suffit, comme en témoigne cet échange avec Lidia :

- *Ils voient bien que je reste quatre heures avec eux et que je regarde, je flâne, je regarde par la fenêtre...*
- *Quand vous regardez autour de vous, est-ce que vous êtes très différente des autres étudiants ?*
- *Ben oui, ils travaillent, quand même !*
- *Vous voyez certains qui travaillent sans discontinuer ?*
- *Oui carrément (rires). Après, je me dis, moi je viens vraiment tout le temps, je viens tous les jours à la bibliothèque. Je me dis que ça compense, tu vois ! – Lidia*

L'engagement quantitatif n'est pas suffisant pour garantir la réussite académique, mais c'est un préalable nécessaire²⁷. La stratégie d'autocontrainte qui consiste à surinvestir la BU signale l'utilisateur de bonne volonté :

Je vais à la BU aussi pour la bonne conscience... j'aime bien, je reste là, je fais les petites choses que j'ai à faire... Je regarde beaucoup les gens, je lis un peu, machin, je fais mes petits trucs et puis au final, vu qu'il y a beaucoup de temps entre les cours... enfin, ça me laisse le temps d'à peu près tout faire. – Lidia

Cette disposition à se forcer au travail en se soumettant à des séjours prolongés en BU est une façon de se tranquilliser l'esprit, de se persuader qu'on a mis toutes les chances de son côté pour réussir. Lorsque ces séjours deviennent quotidiens, quelle que soit la charge de travail à accomplir, c'est qu'ils répondent moins à un besoin dicté par les circonstances (un devoir à rendre, un exposé à faire...) qu'à une volonté de se dompter soi-même, de se conformer à l'image qu'on s'est forgée de l'étudiant, d'incorporer de force des habitudes qui

27 Laurence PIROT et Jean-Marie DE KETELE, « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, 2000, p. 367-394 [en ligne ; consulté le 03.03.2023] : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2000-v26-n2-rse367/000127ar/>

faciliteront les années d'études, autrement dit : de s'affilier. La proximité du logement de Lidia avec son campus (elle s'y rend à pied) rend plus éclatante la stratégie de l'autocontrainte : venir à la BU ne répond pas à une nécessité pratique. Sa détermination à la fréquenter assidûment – qui se heurte à l'épreuve de la réalité – témoigne entièrement d'une volonté de se modeler étudiante.

Au début de l'année je voulais aller de la BU de 8-9 heures à 18 heures avec une pause pour déjeuner à la cafétéria ou chez moi, vu que j'habite juste à côté. Et maintenant, surtout les matins où la veille j'ai travaillé, j'arrive pas à me réveiller, à sept, huit heures pour aller à la BU. Je culpabilise un peu, mais moins qu'avant. Je me dis : « sois un peu indulgente avec toi-même ! » – Lidia

L'écueil que cherchent à éviter les habitués de la BU est la tentation de faire autre chose, l'espoir que rien ne les détournera du travail. C'est en effet un lieu calme et ordonné qui invite au travail. Un lieu apaisant pour Joey, qui a l'habitude des bibliothèques. Revêt-il un aspect un peu sacré ? Symboliquement, c'est en tout cas un lieu de rangement :

- À la BU, je suis dans mon élément. Je m'y sens bien, apaisée. Je suis très anxieuse, aussi, et des fois ça m'empêche de travailler.

- La BU fait baisser l'anxiété ?

- Ouais, carrément. - Joey

Chayma, qui a des difficultés de concentration pour lesquelles elle bénéficie d'un tiers temps, apprécie la tranquillité de la BU qui lui donne une impression d'ordre vainement cherchée dans les bibliothèques municipales qu'elle a fréquentées par le passé. Bien plus qu'un simple confort, ce calme est pour elle une condition *sine qua non* à la mise au travail. Il permet une réflexion plus poussée nécessaire à la réalisation de tâches complexes parfois très différentes de celles qu'on lui demandait au lycée. La jeune fille insiste aussi sur un effet de groupe : voir les autres travailler en silence crée une émulation, impression que partage Joey.

Je me disperse assez vite et comme il y a un cadre et que tout le monde est concentré soit sur son ordi soit sur ses feuilles, ça te permet de se cadrer en fait. Dans les BU on n'entend quasiment rien. Et on sent qu'on est là pour travailler quoi. – Chayma

J'ai besoin de calme pour travailler et aussi qu'il n'y ait pas de distraction - il y a tout qui m'interpelle. Du coup, la BU, c'est nickel, parce que c'est hyper calme, tout le monde travaille. C'est hyper encourageant : même si je ne parle pas avec les gens, je les vois travailler, donc j'ai envie de travailler. Une fois que je suis dedans et que c'est le silence, je peux rester concentrée hyper longtemps. – Joey

À travers ces deux témoignages, on devine qu'au-delà de la recherche de bonnes conditions de travail et de la soumission volontaire à la norme imposée par le nombre dans une stratégie d'autocontrainte, elles sont portées par le sentiment très stoïcien d'appartenir à un tout. Elles se reconnaissent comme membres d'une communauté étudiante et donc, à titre individuel, comme étudiantes elles-mêmes. L'usage collectif de la BU leur renvoie le reflet de leur affiliation institutionnelle ; il permet d'être à la fois en retrait et en lien avec les autres.

C) Un sentiment d'appartenance à une communauté

a) Entre salle d'étude et lieu de sociabilité

Cette communauté n'est pas entièrement composée d'anonymes. Si presque tous les enquêtés déclarent s'être rendus au moins une fois à la BU dans le cadre d'un travail collectif, l'habitude d'y aller avec des amis est une pratique minoritaire dans mon terrain, représentée par la seule Louise :

J'avoue que je ne fais pas partie de ces gens qui bossent à fond quand on est à la BU. Souvent on est avec des gens, on discute, on fait nos vies. Mais j'aime bien. On réserve souvent des salles de travail, parce que c'est plus pratique pour discuter entre nous (...) Sinon, ça nous arrive aussi de faire des jeux... Notre petit jeu habituel, c'est de trouver les 196 pays du monde sur un site internet. – Louise

Sans exclure le travail, l'étudiante revendique surtout un usage social du lieu qui, certes, peut-être l'occasion d'apprentissages informels : après tout, le jeu mentionné se rapporte à de la culture générale et ne dissone pas dans un lieu de savoir. Le fonctionnement du groupe qu'elle décrit semble souple (« on fait nos vies ») et montre combien la BU est un lieu qui permet d'être centré sur soi sans être en rupture avec les autres. Le discours de Louise révèle une autre fonction du groupe d'amies. Elles s'installent toujours aux mêmes tables, dans un lieu qu'elles aiment bien. Elles s'approprient ensemble un territoire pour faire clan : « Nous, on est dans notre section, entre nous ; on se repère entre nous. » C'est aussi une façon de marquer son ralliement à la discipline étudiée et subséquemment au statut d'étudiante. Enfin, ce mode de fréquentation en clan a un autre effet bénéfique, celui de « créer une solidarité en faisant émerger un sentiment de responsabilité réciproque²⁸ ».

b) Une prise de repères entre pairs

La BU est un endroit où on peut apprendre de ses pairs. Il y a peu d'autres lieux où on travaille sous les yeux des autres et réciproquement. Lorsque l'effort des autres est visible, cela démystifie la réussite : elle tient beaucoup à la régularité.

La fac, ça cache ça. Au lycée, je le voyais quand quelqu'un bossait, même si j'étais pas ami avec les bosseurs. Si quelqu'un bossait, tu le voyais direct : il était investi en cours, il faisait les exercices. À la fac, tu le vois pas, tout ça. Même mon pote sérieux, il venait en cours, il écoutait, il repartait chez lui. Après je pense qu'il devait bosser chez lui, mais j'avais pas particulièrement l'impression qu'il bossait. En tout cas, je le voyais pas faire. – Baptiste

Être au contact de ses pairs dans une situation de travail, ce que la BU autorise plus que tout autre lieu, oblige à s'autoévaluer sur son degré d'avancement et de motivation. Quant au travail en groupe, il est l'occasion de découvrir comment procèdent les autres, d'échanger sur la meilleure façon de s'y prendre, d'apprendre d'eux ou de les conseiller. Or, cette activité est si étroitement associée à la BU que lorsque demande à Baptiste s'il lui arrive de travailler avec ses amis, le lien est immédiat : « Non. Après, je vais pas

28 Mariangela ROSELLI et Marc PERRENOUD, *Du lecteur à l'usager: ethnographie d'une bibliothèque universitaire*, Presses universitaires du Midi, coll. « Socio-logiques », Toulouse, 2010, p. 142.

beaucoup à la BU, aussi. » Tous les étudiants ne sont pas également réceptifs à cette socialisation par les pairs ; ainsi Anaïs ne juge-t-elle recevables que les conseils « des profs, ou même d'un élève plus grand, je veux dire *expérimenté* ». Mais lorsqu'on demande à Louise si elle a déjà eu besoin d'aide pour trouver un document dans la bibliothèque, elle ne songe même pas aux bibliothécaires et raconte comment un de ses camarades lui a montré l'emplacement d'un bon dictionnaire de sociologie : « Globalement, ça se fait vraiment entre nous », commente-t-elle. Il arrive donc que ce soit des étudiants qui initient leurs condisciples au fonctionnement de la bibliothèque.

La bibliothèque n'est pas le lieu d'une compétition mais d'une collaboration, voire d'une forme d'imprégnation mutuelle. Elle favorise l'homogénéisation des pratiques. « Évoluer ensemble en se mesurant avec bienveillance²⁹ » contribue à modeler l'étudiant e au contact de ses semblables.

Dans l'univers dans lequel on est on partage un petit peu cet amour des lettres et cet amour de la littérature. Donc j'ai fait des rencontres assez vite ; et c'est assez sympa, parce qu'on parle de lectures, on s'échange les derniers livres qu'on lit, les dernières œuvres cinématographiques qu'on regarde. C'est de très très beaux échanges. – Lucien

Les rencontres amicales qu'évoque Lucien ne se sont pas faites à la BU et ces échanges n'y ont pas forcément eu lieu, mais par les documents qu'elle renferme, livres ou DVD, elle joue un rôle dans cette émulation entre pairs.

c) Un rôle limité de la BU dans la socialisation par les pairs

La BU n'est cependant pas la principale occasion de socialisation par les pairs, dans la mesure où les interactions entre les usagers ne sont pas si fréquentes : l'essentiel de ce processus se passe ailleurs, notamment en TD, mais aussi sur des espaces virtuels d'entraide (*drive*, groupes de discussion sur *WhatsApp*) mentionnés dans tous les entretiens. Lucien signale qu'une telle solidarité lui était inconnue au lycée. Le partage de fiches de cours est, au-delà d'un moyen de rattraper un cours manqué, une façon de s'imprégner des méthodes de ses condisciples, d'apprendre à compléter voire à réorganiser sa propre prise de notes, de mieux comprendre quelles informations du cours mettre en avant. Tous les enquêtés ont, en effet, avec plus ou moins d'aisance, développé leur propre technique de prise de notes, plutôt en L1 qu'au lycée où l'usage du tableau par les enseignants semble avoir été la norme. « Ça se fait un petit peu comme ça » résume Lucien qui, pas plus que les autres étudiants interrogés, n'a bénéficié d'aucune formation à la prise de notes. Faire front ensemble face à la nouveauté (cf. supra) est aussi un moyen de s'identifier comme membre d'une communauté, de créer un esprit de promotion, et de réaliser ensemble son affiliation, sociale et intellectuelle, à l'université.

Même si, excepté Lucien et Joey, les enquêtés n'y ont pas eu recours, le tutorat que proposent des étudiants de master dans les universités observées sous forme de permanence, sont un autre lieu de socialisation par les pairs. Il offre l'occasion de bénéficier de conseils d'ainés expérimentés, qu'il s'agisse de points de méthodes

²⁹ M. ROSELLI et M. PERRENOUD, *op. cit.*, p. 139.

(socialisation intellectuelle) ou de questions pratiques (affiliation institutionnelle). Le cadre est moins intimidant qu'un TD et permet de poser des questions qu'un étudiant nourrissant un sentiment d'illégitimité, comme Baptiste, craint de poser aux professeurs en public, même à la fin des cours, paralysé par la peur du ridicule.

Le fait qu'ils soient encore étudiants, comme moi, qu'ils soient pas si vieux que ça par rapport à moi, c'est rassurant. On est presque un peu comme des copains qui font des révisions. – Lucien

2) Un lieu qui peut aussi faire fuir

A) Un lieu qui déconcentre

Pour certaines des étudiantes interrogées, la bibliothèque universitaire est le lieu le plus adapté pour travailler entre amis. Mais ce mode de travail qui est perçu comme agréable et stimulant connaît une certaine ambivalence que résume cette formule de Louise : « J'aime bien travailler avec des gens, mais j'ai plus de mal à travailler avec des gens. » Il en résulte une certaine ambivalence du travail entre pairs. Les amis ne sont pas la seule source de dispersion: la bibliothèque est peuplée d'inconnus dont l'observation peut conduire à la rêverie : « Je suis vite distraite, aussi. J'aime bien regarder ce qui m'entoure » confie Anaïs, pour qui travailler à la BU est moins une mesure d'autocontrainte qu'un obstacle à la concentration. Pour des étudiant·e·s sujet·e·s à un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), venir travailler à la BU est au mieux inutile, sinon un obstacle supplémentaire à la concentration :

J'arrive pas à y bosser en fait. J'arrive déjà pas à bosser tout court. J'ai beaucoup de mal à me concentrer. J'ai un trouble de l'attention, déjà, ça aide pas. Pour moi, c'est impossible de faire comme font certains : se poser pendant deux heures et faire que des fiches de cours pendant deux heures. Moi, je peux pas. Donc venir à la BU, pour moi, ça n'a pas tellement de sens. Je devrais faire 40 minutes de trajet pour même pas réussir à bosser deux heures, et après refaire 40 minutes de trajet pour rentrer chez moi ? – Baptiste

Ce qui est vu comme un danger est vécu différemment par Lidia, qui aime flâner et pour qui voir du monde « aère l'esprit », ou Joey, pourtant elle aussi atteinte de TDAH. Observer les autres, pour ces étudiantes de sociologie, est une compétence disciplinaire qu'elles pratiquent à la BU et dont elles ne semblaient pas avoir pleinement conscience avant notre entretien.

B) Un lieu qui stresse ou intimide

a) Un lieu qui désoriente

Même avec une grande habitude du CDI, un nouvel étudiant peine à trouver ses marques dans une BU et doit s'initier à des codes de fonctionnement qui lui échappent et à des outils inconnus³⁰. Son décor et ses dimensions peuvent intimider ceux qui n'ont pas acquis l'habitude des bibliothèques, comme Aïda qui ne s'y

³⁰ Georges PERRIN, « La coopération, les réseaux et les partenariats institutionnels » in *Le Métier de bibliothécaire sous la direction d'Y. ALIX*, Éd. du Cercle de la librairie, Paris, 2013, p. 155.

sent pas à sa place. C'est un lieu où on se met en scène en train de travailler, ce qui peut stimuler les publics de bonne volonté mais décourager les plus fragiles. Bien qu'elle ait passé beaucoup de temps dans la librairie-
presse de ses parents, Lidia n'est pas épargnée par la violence symbolique que peut exercer le livre et, par
métonymie, la bibliothèque. « Face à l'univers des livres, ils sont à la fois désarmés et respectueux » écrit
Stéphane Beaud³¹. Cela peut expliquer pourquoi de nombreux usagers l'utilisent juste comme salle de
permanence, se sentant légitimes pour y entrer mais pas nécessairement pour s'appropriier les documents
qu'elle détient.

*Les livres, c'est effrayant, quoi. C'est toute une institution, il y a un respect qu'il faut avoir par rapport au
livre. Il faut leur prêter du temps, les lire du début à la fin etc. C'est tout un protocole à respecter. Et la
bibliothèque aussi, je dirais. Moi ça va, Vis-à-vis des livres en soi, je suis quand même à l'aise... J'ai
quand même passé mon enfance dans une librairie ; quand j'entre dans une librairie, je me mets à feuilleter,
je me sens pas pas à ma place mais il y a quand même... c'est quand même difficile. – Lidia*

L'attitude des bibliothécaires ne semble cependant pas jouer de rôle dans l'aspect intimidant des lieux.
« Jamais j'ai eu l'impression d'une condescendance » commente ainsi Anne-Sophie.

b) Un silence intimidant

*Je sais qu'il y en a beaucoup qui travaillent en bibliothèque. Moi, j'ai essayé, mais je trouve ça oppressant
le fait qu'il n'y ait pas de bruit, c'est assez bizarre. En bibliothèque, j'ai un peu de mal. – Lucien*

L'usage de la BU comme salle de permanence ne correspond pas aux besoins de Lucien qui lui préfère les
bords de Seine ou des parcs, autant de lieux qu'il trouve reposants – il dit être à la recherche d'une ambiance
sans agitation mais sans cadre normatif trop pesant, où il a conscience que les autres vaquent à diverses
occupations sans toutefois le déranger. C'est pour la même raison qu'Anne-Sophie, une habituée de la
bibliothèque municipale, a eu du mal à s'adapter à la BU. Le milieu qui leur convient le mieux est calme,
mais pas solennel. Est-ce le silence lui-même qui oppresse ou l'intériorisation de l'injonction au silence ?

C) La peur du regard des autres

a) La peur de déranger

Le silence est d'autant plus oppressant qu'il se double de la crainte de déranger les autres :

*Personne parle. Et on sait que si on parle, on va embêter le monde. Quand je révise, j'ai besoin de pouvoir
parler, me dire parfois les choses à l'oral, pour m'entendre et remarquer si j'ai écrit n'importe quoi, ou s'il y
a quelque chose que je n'ai pas assez mis en valeur. – Lucien*

Un étudiant qui a besoin de passer par l'oral pour s'appropriier le contenu de ses cours ou de ses lectures ne
peut pas trouver son compte dans de grands espaces qu'il doit partager avec les autres usagers. Lucien

31 Stéphane BEAUD, « Un temps élastique ». *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 29, septembre 1997, p. 43-58.
[en ligne, consulté le 28.10.2021] : <https://doi.org/10.4000/terrain.3215> § 12.

apprécie la possibilité que lui offre son université de réserver des salles. Ce n'est pas le SCD qui gère ce service :

Il m'arrive souvent de louer des salles. On peut demander au secrétariat si une salle est libre et ils nous la donnent. C'est comme si on était chez nous, on peut parler plus ou moins fort. – Lucien

Toutefois, j'ai pu observer lors d'une observation de la BU d'un des campus de cette université que la salle de formation était, dans la mesure du possible, mise à disposition des étudiant·e·s qui en faisaient la demande, même sans surveillance ; un système de meubles escamotables permet en effet de protéger les ordinateurs d'éventuelles dégradations. Cette possibilité est tout de même tributaire de l'affluence.

b) La peur de détonner

Voir les gens travailler à côté de soi, je trouve ça un peu stressant. Par exemple, si on a envie de faire une pause, on va voir les autres travailler et on va se dire : « je devrais pas, je devrais travailler », alors que si je suis chez moi, j'avance à mon rythme. Je me fixe un temps et j'arrive à faire à peu près ce que je veux moi, sans me préoccuper des autres. – Anaïs

Ça me stresse moins que d'être entourée de gens qui travaillent tous. Rien que faire une pause, on dramatise en se disant qu'il ne faudrait pas. – Anne-Sophie

La bibliothèque ne facilite pas toujours la socialisation par les pairs ; certain·e·s éprouvent une forme de rejet d'une norme collective. Faut-il y lire la peur d'être identifiée comme défaillant·e et donc de ne pas appartenir à la communauté ? Anaïs et Anne-Sophie cherchent à se dérober au regard des autres, alors même que ce regard est une instance d'affiliation. N'est-ce pas le même mécanisme qui pousse ceux qui ont le plus besoin d'aide à se taire, à faire mal les choses sans pouvoir se corriger par crainte du jugement puis à ne plus les faire du tout par découragement ? Le risque est de se sentir de plus en plus marginal·e. Chez Anaïs, c'est sans conséquence sur l'assimilation de compétences de travail, parce qu'elle les a en grande partie acquises lors de sa première L1, période où elle fréquentait assidument la BU. Plus que le regard des autres, c'est le fait de se comparer à eux qui est facteur d'anxiété. Chez Lidia, cette crainte ne concerne que les gens qu'elle connaît :

J'y vais seule... Parfois, ça m'arrive d'y aller avec des amis, mais j'aime pas trop, parce que, vu que j'y fais rien, les gens voient que je fais rien. – Lidia

c) La peur d'être catalogué comme intello

Le cas est plus rare et expose à une affiliation contrariée : la peur de passer pour un « rat de bibliothèque ». Baptiste vient d'un milieu où ce qui est valorisé, c'est la *tchatche*, le fait de réussir sans travailler. Tout au long de sa scolarité dans le secondaire, il s'est construit la réputation parmi ses amis de celui qui s'en sort à l'école sans travailler. *Y aller au talent* procure plus de charisme que de passer son temps à la bibliothèque : « Ça, c'est la bonne réussite : celui qui réussit sans rien faire », résume-t-il. Cette peur d'être jugé comme *intello*, surtout par des gens qu'il connaît, le jeune homme ne la mentionne pas quand il évoque la BU ; elle apparaît au

détour d'une remarque sur sa réserve à lire dans les transports, liée à une anecdote de son passé qui lui a valu des moqueries. Il y a, certes, peu de chance qu'un autre usager de la BU vous méprise en vous y croisant, mais on peut imaginer que certains étudiants n'y pénètrent pas parce que cela ne correspond pas à l'image qu'ils entendent renvoyer aux autres. Le regard de certains pairs peut donc jouer contre le processus d'affiliation.

D) Des conditions matérielles pas toujours favorables

a) Un nombre de places limité aux heures d'affluence

Le manque de places dans les BU est un problème à l'échelle nationale. Une vague de constructions entre 2013 et 2019 a amélioré la situation en France³². Cependant, depuis 2019 la hausse démographique des étudiants continue et les infrastructures ne la suivent pas, comme le rappelle Marc Martinez, président de l'ADBU³³. Si le nombre moyen d'étudiants par place assise est plutôt favorable par rapport à d'autres pays européens, il ne rend pas compte de fortes disparités selon les BU.

Ce qui manque le plus, ce sont des places de travail, et c'est ce qui impacte le plus leurs conditions de travail, à mon avis [...]. La BU de Nanterre n'était pas prévue pour absorber une population de 33 000 étudiants. – Mathias

La saturation dans les salles de lecture pose problème dans deux des trois BU observées. Ce phénomène de surfréquentation concerne de façon criante celle du centre Mendès-France de Paris 1. Il s'agit d'une situation transitoire, dans l'attente de l'ouverture d'un nouveau campus. Mais le chantier a pris du retard et les étudiants actuels voient leurs conditions de travail dégradées. Cet inconvénient a été évoqué par une bibliothécaire, mais pas par les étudiants interrogés.

Depuis 3 ou 4 ans, on a un gros problème : jusqu'ici dans ce centre il y avait deux grandes salles d'études ; elles ont été fermées parce que le centre avait besoin d'espace pour des salles de TD. Par conséquent, les étudiants n'ont plus d'endroit où étudier. Donc, ils viennent tous à la BU qui est trop petite pour eux. Le résultat, c'est que nous sommes obligés d'interdire les lecteurs extérieurs en semaine ; on ne les accueille que le samedi. On a une BU qui est constamment pleine à craquer, mais dès mi-septembre. On a des étudiants qui sont assis partout par terre pour étudier. Juste avant les vacances, très souvent l'après-midi, on était obligé de refouler des étudiants, parce que nous n'avions absolument aucune place [...]. Ça me révolte pour eux, parce qu'on ne leur donne pas les conditions pour réussir leurs études. – Elisabeth

La BU de Nanterre a une capacité de 2200 places de travail³⁴. Mathias, qui y a été bibliothécaire, se souvient que certains jours, on enregistrait 4000 voire 5000 passages. Comme certains séjours sont longs, il peut être

32 ADBU, *Indicateurs des Bibliothèques universitaires européennes*, 2022 [en ligne, consulté le 15.05.2023] : <https://adbu.fr/wp-content/uploads/2022/03/Rapport-Indicateurs-des-Bibliothèques-universitaires-europeennes-web.pdf>, p. 16-17.

33 Enora ABRY, « À l'université, les bibliothécaires se mettent à la page », *Campus Matin*, 27 avril 2022 [en ligne, consulté le 20.04.2023] : <https://www.campusmatin.com/metiers-carrieres/personnels-statuts/a-l-universite-les-bibliothecaires-se-mettent-a-la-page.html>

34 Rapport d'activités du SCD de Paris-Nanterre 2021, [en ligne ; consulté le 16.03.2023] : https://bu.parisnanterre.fr/medias/fichier/2021-scd-rapport-d-activite-compressed_1656938830242-pdf

difficile de s'installer aux heures d'affluence. Dans la BU de l'université où Mathias travaille actuellement, dans une capitale régionale, avec une population étudiante comparable en nombre avec celle de Nanterre, 2000 passages est un maximum ; les espaces lui semblent moins saturés. La différence s'explique par une implantation géographique très différentes de ces deux universités : l'université régionale se divise en cinq campus différents rien que dans la ville principale et dispose de plusieurs BU ; à Nanterre, un campus principal très grand doté d'une seule grande BU concentre presque toute la population d'étudiants. Cette densité explique le phénomène de saturation qui peut décourager certains usagers. L'existence des 14 petites bibliothèques d'UFR ne résout pas ce problème : elles sont éparpillées sur le campus et offrent une petite capacité d'accueil ; on imagine mal les étudiants naviguer de l'une à l'autre en cas de pénurie de places.

Dans la BU de Paris 8, les bibliothécaires n'ont jamais constaté de saturation, mais cela tient peut-être à l'organisation de l'espace (cf. partie I.3.A.a)

Même quand elle est pleine, on n'a pas l'impression ; le bruit est très correct, il y a pas tant de bruit que ça. Elle n'est pas si pleine. Je ne l'ai jamais vu débordante. – Céline

b) Un relatif éloignement

- Elle est super grande, surtout quand je la compare à celle du lycée, qui était super petite. Il y a beaucoup d'espace. Même les box comme ça, c'est super, ça donne vraiment envie de travailler. Même si je viens pas souvent [c'est la troisième fois qu'elle vient ; nous sommes alors en décembre]

- Qu'est-ce qui vous empêche de revenir, si l'endroit vous plaît ?

- Je suis plus à celle des historiens, parce qu'elle est juste à côté. Moi, j'ai toujours cours dans le tout premier bâtiment, et leur bibliothèque est dans mon bâtiment. La BU, elle est à dix minutes à pied. – Aïda

Bien qu'Aïda trouve le lieu agréable, son relatif éloignement est dissuasif. Elle a besoin d'un espace restreint et maîtrisable, un peu comme pour le temps. Ce sont ici davantage les dimensions du campus qui la freinent que celles de la BU, même si elle ajoute un peu plus loin qu'il est facile de s'y perdre. Et qu'importe si la bibliothèque qu'elle fréquente ne propose aucune ressource dans sa discipline : « Je viens pas pour les livres ou pour les ordi. Je viens vraiment juste pour le lieu », commente-t-elle. Chez Anaïs aussi, ce sont ces considérations pratiques qui président au choix du lieu de travail. L'ambiance et les ressources sur place comptent peu : « [la grande BU] est un peu loin de tout. J'ai majoritairement cours à l'autre bout du campus et du coup je vais plus dans une des petites BU », celle de psychologie. Bien qu'elles aient cours dans le même bâtiment et qu'elles évoquent toutes deux la proximité comme critère décisif, Aïda et Anaïs ne fréquentent pas la même bibliothèque, soit que l'une d'elles aille plus loin par méconnaissance de son environnement (Anaïs confie ne pas même savoir s'il existe une bibliothèque dédiée à la sociologie, pourtant visitée en MTU...), soit que d'autres facteurs informulés interviennent dans leur choix : le confort ou la population qui la fréquente peut-être, en tout cas pas les documents disponibles.

c) Les aléas du wifi

Une connexion internet de qualité est devenue impérative dans les pratiques des étudiants, habitués à utiliser l'ENT. Puisque la BU est considérée comme le lieu de travail par excellence, un accès wifi opérationnel y est attendu. Ce n'est semble-t-il pas le cas dans tous les établissements, peut-être en raison d'un très grand nombre de connexion localement. En outre, beaucoup de BU ont été installées à une époque qui précèdent la révolution numérique, dans des locaux mal adaptés au déploiement des ondes.

Ce que j'aime pas aussi à la BU, c'est qu'on capte très mal. Donc c'est un peu compliqué, notamment pour aller sur Moodle [plateforme d'enseignement à distance] récupérer les powerpoints à droite à gauche (...) On est censés avoir un wifi, mais il ne marche pas. On nous a clairement dit ça en début d'année : « il y a un wifi, mais vous ne pouvez pas vous y connecter. » – Louise

3) Une volonté de créer les conditions pour que le lieu agisse

Une rupture nette avec le monde lycéen est-elle un moteur ou un frein à l'affiliation ? Donner aux usagers novices le sentiment de ne pas être à leur place dans une bibliothèque où ils ont perdu les repères du C.D.I. peut être vécu comme une violence symbolique. Un e étudiant e qui ne s'approprie pas les lieux ne peut pas réussir son affiliation. La préférence semble plutôt aller à chercher une forme de continuité avec le secondaire, au risque de perpétuer des habitudes marquées par le manque d'autonomie³⁵. La première chose à modifier serait alors l'accueil. Carine El Bekri³⁶ expose certains choix de l'Université de Reims Champagne-Ardenne : réorganiser le libre accès de façon thématique, rendre plus fluide la circulation ou encore recoter plus simplement les documents. Le pari est alors de limiter ce qu'A. Coulon nomme « le temps de l'étrangeté³⁷ ». Aménager un lieu qui deviendra vite familier est une piste explorée par les SCD :

Le fait d'essayer aussi de leur créer de meilleures conditions d'études, ça fait partie aussi de ma mission. Les aider à faire que les bibliothèques soient leur environnement naturel et leur soit un environnement familier. – Elisabeth

A) Créer un lieu où l'étudiant e se sente bien

a) Aménager un lieu confortable

La beauté du cadre joue un rôle sur la motivation de Chayma à travailler. L'intérieur design de la partie récemment réaménagée constitue à ses yeux l'un des attraits de la BU par rapport au reste du campus qu'elle juge assez sinistre, notamment aux salles de classe qu'elle compare à des prisons. Parmi mes enquêtés, les habitués de la BU ont tous leur coin préféré, parce qu'il a été aménagé pour leur être agréable, avec quelquefois des atmosphères différentes selon les espaces pour que chacun y trouve son compte selon ses

35 Annie COISY, « Qui assure la formation ? », in *Former les utilisateurs de la bibliothèque*, sous la direction d'O. RIONDET, Presses de l'Enssib, Villeurbanne, 2000 [en ligne, consulté le 04.02.2023] : <https://doi.org/10.4000/books.pressesensib.15205>, p. 182.

36 Carine EL BEKRI, « La bibliothèque de l'université de Reims Champagne-Ardenne, partenaire de la réussite de sa communauté », in *La valeur sociétale des bibliothèques*, sous la direction de C. TOUITOU, Éd. du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », Paris, 2017, p. 185-199.

37 A. COULON, *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, op. cit.

goûts et, surtout, son usage.

- Elle a un côté cocon ?

- *Exactement. C'est pour ça que je préfère la salle Pixel, d'ailleurs. Elle a un petit côté chez soi, avec ses petits fauteuils, c'est plein de couleurs, aussi. Je trouve ça hyper agréable.* – Joey

À Paris 8 aussi, la BU contraste avec le reste du campus : les questionnaires de satisfaction confirment que les usagers apprécient cet espace où la circulation est facilitée par des accès larges, sa luminosité et son mobilier qui rappelle celui qu'on peut trouver en bibliothèque municipale, même si le confort thermique est un point faible en raison des grandes surfaces vitrées à châssis fixe. Aurore apprécie particulièrement que dans ces 12000 m² le regard rencontre peu d'obstacles.

C'est une deuxième maison, je pense, vu les attitudes de certains. On a des mobiliers aussi qui induisent des attitudes : on a du mobilier un peu plus cool, des fauteuils, ça induit des comportements. Les fat boys sont très utilisés, de gros poufs. – Aurore

b) Rompre les effets d'autorité

La disposition en grandes tablées bien alignées évoque un univers scolaire : est-ce la cause ou la conséquence de l'usage majoritaire qui en est fait de salle de permanence ? Cette ambiance peu chaleureuse est relevée dans plusieurs entretiens (Joey, Anne-Sophie, Baptiste). Signe que les bibliothécaires en ont conscience, la rénovation d'une partie de la BU de Nanterre pour créer la salle Pixel a été l'occasion d'opter pour un mobilier sur roulettes et d'installer des prises au sol. Par défaut, les tables sont assemblées en petits îlots, mais les usagers sont libres de changer l'aménagement à leur convenance, à condition de ne pas encombrer le passage. C'est une possibilité dont ils s'emparent avec parcimonie, comme si la bibliothèque – même si cet espace ne contient pas de collection – était un lieu qu'on n'aime pas voir dérangé.

Je n'aime pas trop la disposition des tables, à part au Pixel, justement. Je trouve que ça fait très organisé. J'ai le même problème avec les salles de classe. Je déteste comment c'est fait. Je trouve que c'est très individualiste. On pourrait avoir des tables rondes, par exemple, où on peut tous se voir. Et même si on ne se parle pas forcément, ça donne un truc de collectivité que j'aime bien. Alors que là, c'est en ligne. Ça fait une sorte de hiérarchie entre ceux qui sont devant et ceux qui sont derrière. Je n'aime pas trop cette dynamique. Elle me dérange un peu. – Joey

Il est intéressant de voir que l'aménagement peut renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté estudiantine. Rompre les effets d'autorité vaut aussi pour les salles de formation. Depuis qu'elle a visité celle du Pixel, modulable, Elisabeth, bibliothécaire au SCD de Paris 1, rêve d'animer des formations sur des coussins disposés en cercle sur le sol, au lieu de rester figée dans sa salle disposée en rangs, avec ses meubles massifs protégeant les ordinateurs ; ce lieu sans modularité ne correspond plus aux réalités actuelles, c'est-à-dire la généralisation de l'utilisation de son équipement personnel transportable, ni à une volonté de casser un rapport frontal et strictement hiérarchique entre dépositaire du savoir et apprenants.

La création d'endroits qui ne sont pas prioritairement dévolus au travail participe du même processus. À

Nanterre, ces espaces de détente sont contraints par l'architecture des lieux et sont placés dans des espaces de transition entre les salles de lecture (espace BD, salle avec des canapés rigides). Les usagers ne se sont pas appropriés ces lieux de passage qui ne bénéficient pas d'une lumière directe et sont entourés de bureaux des personnels. Des bibliothécaires se montrent réticents à l'idée d'installer des *fat boys* comme à Paris 8 : ils pourraient être déplacés au mépris des règles de sécurité dans ces espaces de circulation. Les paliers, où l'usage du téléphone portable est permis dans des alcôves insonorisées la plupart du temps mal utilisées, ne jouent pas non plus le rôle d'espace détente.

L'idée de travailler à la bibliothèque comme dans un café est attractive. « On a déjà essayé de travailler dans un café, un café pensé pour travailler, et c'était pas mal, j'ai bien aimé » rapporte ainsi Anaïs. Lorsqu'on demande à Joey où elle aime travailler, la BU s'impose comme une évidence, « mais en ce moment un peu moins, parce que j'ai remarqué que je préférerais travailler dans des endroits un peu plus cosy, avec un petit café », tempère-t-elle immédiatement. Or, les boissons qui ne sont pas hermétiquement closes sont interdites à la BU de Nanterre – Joey a vainement tenté sa chance. Les grignotages aussi sont proscrits, même si certains personnels font montre d'une certaine tolérance, sous réserve qu'on reste discret et qu'on laisse la table propre. Dans la BU de Paris 8, on a aménagé une terrasse où il est possible de boire et de se restaurer, mais ce n'est pas un espace de travail et son utilisation est tributaire de la météo. Au moins, cela dispense de sortir de la bibliothèque à chaque pause, ce qui est dissuasif dans une BU de la taille de celle de Nanterre, avec une entrée et une sortie distinctes qui imposent un long circuit – une modification de la circulation devait intervenir au cours de l'année 2022-2023 mais elle a été repoussée.

Des distributeurs dans les salles de lecture ?

Selon le témoignage d'une bibliothécaire, la consommation de nourriture et de boisson dans les BU finlandaises est perçue comme normale. Les bibliothécaires accordent une confiance absolue aux usagers et les lieux restent propres. Cela ne semble pas près d'entrer dans les mœurs des bibliothèques françaises.

c) Implanter des box insonorisés pour faciliter le travail en groupe

Afin de répondre à une forte demande des étudiants et malgré son coût en espace et en matériel, le SCD de Paris Nanterre a profité de la création de l'espace Pixel, salle sans collection à la coloration *high tech*, pour y implanter dix box insonorisés, de deux à six places, dont certains comportent un vidéoprojecteur, un système de partage d'écran, du matériel de captation audio et vidéo ou un dispositif de web conférence. Hors des alcôves, on trouve également un matériel technologiquement innovant comme un grand écran tactile devant lequel deux ou trois étudiants peuvent prendre place et une table collaborative qui, deux ans après son installation, ne semble pas encore vraiment avoir trouvé son usage. Les box de ce nouvel espace s'ajoutent aux quatre existant déjà en salle de droit (dont un réservé aux personnes à mobilité réduite). L'offre peine à absorber toutes les demandes, d'autant qu'une avarie technique a conduit à limiter le nombre de places dans certains box. L'existence d'un quota quotidien (2 heures) ne suffit pas à satisfaire les besoins de tout le monde. Au niveau national, le nombre de places dédiées au travail de groupe a fortement augmenté entre 2013 et

2019, mais les besoins en lien avec la transformation pédagogique invite à en créer beaucoup d'autres³⁸.

À défaut de pouvoir offrir assez de box pour satisfaire la demande, il est possible de différencier des espaces selon l'intensité sonore. Le but est de permettre la cohabitation des usages. C'est le cas dans la BU de Paris 8, où les salles jaunes autorisent les travaux de groupe, et à Nanterre, quoique de façon moins explicite ; paradoxalement, c'est dans la salle où les discussions sont le plus admises que les étudiants observent le silence le plus religieux, sans doute par respect pour le cadre rénové. Il est vrai que cette plus grande tolérance au bruit est présente dans le discours des bibliothécaires lors des visites et qu'on les entend orienter les groupes qui discutent de façon prolongée vers cet espace ; néanmoins, aucune signalétique ne l'indique clairement, peut-être par peur d'encourager le bruit.

B) Créer une connivence

a) Se préoccuper du bien-être des étudiants

« Un deuxième chez soi », disent certaines enquêtées. De là à penser que la BU abrite une deuxième famille, il n'y a qu'un pas. De fait, les bibliothécaires se montrent soucieux du bien-être des étudiants, s'alarment de leur solitude et veulent trouver un moyen d'apporter un réconfort. « Je veux que la bibliothèque devienne leur lieu » confie l'une d'entre elles ; bien plus qu'un endroit où travailler, donc : un lieu de vie. L'aide qu'elle peut apporter ne se limiterait donc pas à l'acquisition de savoirs. Devenir étudiant e, c'est aussi apprendre à se préserver. Le service formation de Paris 1 envisage de développer un accompagnement inspiré de formations dispensées dans des BU canadiennes, sous forme de « formations flash » (un format court, hors cursus, sans inscription) : préparer sereinement ses partiels, gérer son stress... Ce type de *coaching* existe déjà pour les doctorants, mais pas pour les licence qui ne sont pourtant pas épargnés par la panique à l'approche des examens.

La posture est presque maternelle, en tout cas elle a une dimension affective. Son objectif dépasse le développement de compétences, fût-ce de *soft skills* : il existe une volonté de choyer les étudiants.

J'essaie de réfléchir à des solutions pour montrer aux étudiants qu'on tient quand même à eux. J'ai mobilisé... Je fais du crochet, comme beaucoup de bibliothécaires - la caricature : le crochet et les chats (rires). J'ai demandé aux autres collègues qui font aussi du crochet... un petit peu avant Noël, on est en train de leur préparer plein de petits amigurumi - ce sont de petits personnages. On s'est dit : tous les jours avant Noël, on va cacher un petit amigurumi dans les collections. Celui ou celle qui le trouve, ça sera son petit cadeau, c'est pour lui, c'est pour elle [...]. J'essaie de plaider aussi pour qu'on étudie une solution pour qu'on leur propose de plaids, parce que cet hiver, on le sait déjà, on ne va pas trop pouvoir chauffer les salles. – Elisabeth

Cette intention est perçue par les étudiants, et plutôt bien accueillie, même si elle prend parfois le pas sur sa mission première : offrir un cadre propice au travail.

Je sais que la bibliothèque en elle-même, organise le vendredi midi, il me semble – comment ils appellent ça ? – un atelier zen. [...]. Je me souviens qu'avant les vacances, ils ont organisé avec la chorale de la

38 ADBU, *Indicateurs des Bibliothèques universitaires européennes*, 2022, *op. cit.*, p. 17.

Sorbonne un petit concert dans la BU. Pour le coup, c'était discutable. Le concert était très bien, mais le principe de faire un concert dans la BU, où tout le monde travaille, en période d'examen, c'était pas cool ! – Louise

b) Mettre en avant ses services

Le fait de mettre en avant ses services systématiquement participe de cette vision maternelle de la BU. Présenter le prêt entre bibliothèques (PEB) à des L1 peut sembler inutile ; tout en sachant que les chances sont bien maigres qu'ils en fassent usage, Elisabeth n'hésite cependant pas à l'évoquer lorsqu'elle présente la bibliothèque :

On leur en parle. On leur dit qu'a priori en licence, ils n'en auront pas besoin, du moins en première année, mais on sait jamais. On est conscients que... mais en fait, c'est surtout psychologique : je vois leur tête lorsqu'on leur parle du PEB ; ils sont contents qu'on leur parle de ce genre de services, qu'on leur dise qu'on fait tout pour éviter qu'ils aient à se déplacer, à dépenser de l'argent, qu'on leur offre un service gratuit. Cette idée que les universités s'entendent entre elles pour leur envoyer le document, je vois que ça leur plaît. J'ai tendance à toujours beaucoup soigner l'aspect psychologique dans mes formations. Je veux que les étudiants sachent qu'ils sont entourés, qu'ils sont dans un système qui pense à eux. – Elisabeth

Il s'agit plus d'afficher une posture rassurante que de donner des informations utiles : quels que soient les besoins, la BU pourvoit à tout. Chaque occasion est bonne pour rappeler les services offerts : visite, affichage, site internet, séances de formation, enquêtes ponctuelles qui, malgré tous les efforts de communication, témoignent parfois de la méconnaissance des publics, comme en atteste un questionnaire que la BU de Nanterre a fait remplir à ses usagers au sujet du prêt de matériel informatique et électronique au printemps 2023.

c) Changer le rapport à la BU avec le *serious game*

Des innovations pédagogiques qui ont eu lieu dans l'enseignement secondaire commencent à apparaître dans des BU : jeu de piste (dans une des bibliothèques de l'établissement d'Alice et Myriam), *escape game* ou *murder party* (à Paris 1) sont utilisés ou en passe de l'être pour renouveler les modalités de découverte du lieu et de ses services. La ludification permet l'instauration d'un climat de confiance, réduit l'anxiété qui peut accompagner les situations d'apprentissage et entraîne une plus grande implication des participants. Même s'il ne faut pas minimiser la volonté de dépeussier l'image de la BU auprès des étudiants et d'installer une connivence avec eux, l'aspect attractif dissimule une réflexion pédagogique qui témoigne d'une évolution de la profession sur laquelle je reviendrai dans la partie suivante³⁹. L'objectif est d'améliorer l'apprentissage, en alternant présentations théoriques et phases de jeu, tout en faisant passer le formateur du statut de « sachant » à celui de médiateur⁴⁰. Employés dans des séances de formation aux objectifs ambitieux, les *serious games* permettent

39 Myriam GORSSE et Cécile SWIATEK. « Place au jeu ! Innovation et activités ludiques en bibliothèque », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, juillet 2015, p. 126 [en ligne, consulté le 04.02.2023] : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2015-06-0124-001.pdf>

40 Marie LATOUR, « Le choix des jeux sérieux à l'université de Guyane », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 8 décembre 2020 [en ligne, consulté le 20.10.2023] : https://bbf.enssib.fr/matieres-a-penser/le-choix-des-jeux-serieux-a-l-universite-de-guyane_69790

aussi de manipuler des notions de l'information scientifique et technique avancées (identité numérique, aspects juridiques, veille informationnelle...) qui dépassent le niveau des L1.

•

La BU en tant que lieu joue, par ses qualités propres, un rôle affiliateur, mais il ne s'applique pas de la même façon à tous les étudiants. Par ailleurs, si ses effets sur l'affiliation institutionnelle – c'est-à-dire sur une meilleure intégration dans l'environnement universitaire – sont importants, notamment dans le fait de se reconnaître soi-même comme étudiant membre d'une communauté, ils sont plus limités dans l'acquisition des compétences intellectuelles attendues dans l'enseignement supérieur et donc dans la lutte contre l'échec en L1. Les bibliothécaires cherchent à renforcer les bénéfices par leur action, mais pour ce faire, il ne suffit pas d'améliorer l'accueil ; il faut aussi former les usagers : la BU est un outil d'affiliation auquel il faut... s'affilier :

L'affiliation à la bibliothèque n'est pas un problème très débattu au sein de la communauté universitaire. Il faudrait pourtant pouvoir décrire en détail les actes qui font qu'un étudiant acquiert cette « compétence particulière », qui fait partie d'un ensemble plus vaste. (...) Il y a pourtant, près des catalogues, des affiches explicatives, mais elles ne sont pas tout à fait complètes et explicites et, de toute façon, elle n'enseigne évidemment pas comment passer du stade des instructions à celui de leur mise en œuvre concrète⁴¹.

Les bibliothécaires ont donc un rôle de formateurs à jouer auprès des néo-étudiants.

41 A. COULON, *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. op. cit.*, p. 151.

II – UNE IDENTITÉ DE BIBLIOTHÉCAIRE FORMATEUR TRICE EN CONSTRUCTION

1) 1997-2005 : le bouleversement de la formation aux usagers

A) Une offre de formation en BU en pleine croissance mais en peine de coordination

L'idée de former les étudiants à la recherche documentaire apparaît dès 1984 dans la « loi Savary », mais bien peu d'établissements se sont emparés de cette possibilité⁴². Une étape importante dans l'histoire de la formation à l'usage de l'information intervient en 1997 avec la « réforme Bayrou » qui signe l'acte de naissance de la MTU, officiellement inscrite dans le cursus du DEUG, tout juste réformé. La formation documentaire y occupe une part prépondérante. Parallèlement, le rôle que doit revêtir la BU dans la réussite des étudiants apparaît dans le discours politique⁴³. Un guide émanant du Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie sur l'élaboration du programme de formation à la maîtrise de l'information constate l'élan d'une nouvelle dynamique et conclut : « Le rôle de la bibliothèque s'en trouve aussi modifié et sa fonction pédagogique renforcée » et identifie les bibliothécaires comme des membres de l'équipe de conception et de réalisation du programme⁴⁴. Les universités intègrent de plus en plus la formation à l'information dans leur projet d'établissement et les SCD développent des plans de formation aux usagers.

Cette période connaît un accroissement sensible des actions de formation sur le terrain, soutenu par des partenaires institutionnels comme les URFIST, créés en 1982, ou l'Enssib, à laquelle est confiée la gestion de FORMIST, un outil d'aide aux formateurs mis en place en 1997. Alain Colas relève cependant que les formations proposées par les SCD ne sont que rarement intégrées au cursus, faute d'un partenariat formellement établi avec les autres composantes des universités, dont les UFR⁴⁵. L'effervescence dans l'offre de formation documentaire est réelle, mais celle-ci demeure peu lisible et mal coordonnée entre les actions préexistantes, « sous forme d'assistance individuelle informelle, ou de formations instrumentales ponctuelles proposées à des groupes d'étudiants⁴⁶ », et celles qui, plus organisées, s'inscrivent dans le cadre institutionnel nouveau issu de la réforme du DEUG. Les initiatives locales connaissent un éparpillement et une absence de

42 Claire PANJEL-BONVALOT, « La formation documentaire des étudiants en France », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2005, n° 6, p. 16-22. [en ligne, consulté le 02.04.2023] : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0016-002>

43 Jean-Philippe LACHENAUD, *Bibliothèques universitaires : le temps des mutations*, rapport d'information (1998-1999), commission des finances du Sénat.[en ligne, consulté le 04.04.2023] <http://www.senat.fr/rap/r98-059/r98-059.html>

44 Claire PANJEL, Bruno DESHOULLIÈRES, Françoise DUBREUIL *et alii*, *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme*, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999 [en ligne, consulté le 04.04.2023] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/21102-former-les-etudiants-a-la-maitrise-de-l-information.pdf>, p. 47.

45 Alain COLAS, « La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1999, n° 1, p. 24-29. [en ligne, consulté le 22.01.2023]: <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0024-003>

46 C. PANJEL-BONVALOT, « La formation documentaire des étudiants en France », *op. cit.*

pérennité qui témoignent d'un manque de stratégie globale. La mise en place de ces formations à l'usage de l'information rencontre plusieurs obstacles, notamment l'isolement des personnels porteurs du projet, qu'A. Colas analyse comme la conséquence d'une dévalorisation du volet pédagogique au profit des missions de recherche dans le milieu universitaire français⁴⁷.

Dans les années qui suivent la mise en place de la MTU, ces défauts originels se corrigent cependant. L'offre s'organise et se rationalise. Elle se concentre sur les actions les plus efficaces, stratégie nécessaire devant la masse d'étudiants. Les formations insérées dans le cursus deviennent majoritaires dès 1998 et représentent 64% de l'offre en 2003 (c'était la proportion inverse en 1995). Entre 1995 et 2003, le nombre d'étudiants formés par les SCD a bondi de 65 %, avec un effort particulier en direction des étudiants de première année qui représentent 73% des formés⁴⁸.

Au début des années 2000, la fonction éducative s'est renforcée dans les bibliothèques en général, et les BU en particulier⁴⁹. Quoique le passage au LMD, entré progressivement en vigueur à partir de 2002, ne garantisse pas en soi la mise en place effective des actions de formation, les universités et leurs SCD se sont emparés de ce levier pour donner un poids plus important à la formation à la recherche documentaire dans les cursus⁵⁰. Cette reconnaissance institutionnelle pérennise l'offre des SCD, ciblant désormais prioritairement les L1⁵¹.

B) Formateur en recherche documentaire : une identité professionnelle en porte-à-faux

Dans une étude de 2005, Christel Candalot dit Casaurang questionne l'identité professionnelle des personnels du SCD impliqués dans la formation documentaire des étudiants de première année et observe que non seulement ils n'y ont pas été formés, mais encore que cela ne correspond pas du tout à une vocation ; ils n'évoquent d'ailleurs aucune compétence particulière les prédisposant à cette mission⁵².

En outre, la dualité de leur statut, à la fois gestionnaire de collection et formateur, est source de malaise. Ils se sentent mis en porte-à-faux tant avec leurs collègues bibliothécaires qu'avec les enseignants dont ils se perçoivent les concurrents illégitimes. Dans presque toutes les BU où il a exercé comme formateur, Pierre

47 A. COLAS, *op. cit.*

48 Mathieu STOLL et Frédéric BLIN, « La formation des usagers dans l'enseignement supérieur. État des lieux et perspectives », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)* [en ligne, consulté le 12.03.2023], n°6, 2005 <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0005-001>

49 Sylvie CHEVILLOTTE, « Bibliothèques et *Information Literacy* : un état de l'art », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2005, n° 2, p. 42-48 [en ligne, consulté le 03.07.2023] : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007>

50 Anne-Cécile DUBOIS, *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire ruptures ou continuités*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de M. STOLL, Enssib, Villeurbanne, 2004. [en ligne, consulté le 01.06.2023] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/831-lmd-et-formation-a-la-recherche-documentaire-en-bibliotheque-universitaire.pdf>, p. 43.

51 ADBU, UNIVERSITÉ DE PAU et FORMIST, *Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire*, 2005 [en ligne, consulté le 01.06.2023] <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/21314-enquete-sur-la-formation-a-la-methodologie-documentaire.pdf>

52 Christel CANDALOT DIT CASOURANG, « L'identité professionnelle des formateurs à la recherche documentaire en premier cycle universitaire », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 42, no. 3, 2005, pp. 200-209. [en ligne, consulté le 02.05.2023] : <https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2005-3-page-200.htm>

affirme avoir essuyé des remarques de collègues pour lesquels prime le travail sur les collections et qui lui ont fait sentir que sa fonction était une sinécure, tandis qu'ils assuraient l'essentiel du travail.

Cet inconfort est perceptible dans les propos d'Alice, qui était aussi en exercice au début des années 2000 : « Je sens bien que ça ne m'est pas naturel. Ça ne faisait pas partie du métier quand j'ai commencé. » Des collègues plus jeunes le confirment en se souvenant de leurs années d'études, comme Elisabeth : « toutes les actions pédagogiques d'une bibliothèque universitaire, c'était des choses que je n'avais pas connues à mon époque. » Une nouvelle représentation des professionnels sur leur propre métier s'est imposée, après une phase d'étrangeté et d'illégitimité. « Ça fait complètement partie de notre travail, maintenant. Au début, j'avais besoin de me conditionner deux jours avant. » constate Alice.

2) Une mutation dans la continuité

A) Des freins à l'implication des bibliothécaires dans la formation

a) L'impossible soutenabilité de la formation en L1

« On ne forme pas tous les étudiants de L1, et heureusement ! », c'est le constat qu'ont dressé tous les professionnels interrogés, avec des variantes dans la formulation. Quoique théoriquement souhaitable, l'initiation à la recherche documentaire en L1 n'est matériellement pas possible dans une année universitaire très concentrée, faute de personnels et de salles disponibles, faute de temps tout simplement.

Il faut aussi regarder la réalité en face : on n'aurait clairement pas eu les ressources humaines pour absorber tous les L1 et continuer à faire toutes les formations que l'on faisait par ailleurs. Il aurait fallu un service formation à temps complet d'une dizaine de personnes. – Mathias

Les bibliothécaires affectés à plein temps au service de formation (trois personnes à Nanterre et sur le site de Pierre Mendès-France de Panthéon-Sorbonne, à Tolbiac, deux à Paris 8) ne peuvent pas, loin s'en faut, prendre en charge toutes les séances de formation. Ils font donc appel aux collègues volontaires d'autres services. Or, nous avons déjà vu que tous les bibliothécaires n'étaient pas suffisamment à l'aise pour se prêter à cette mission. De plus, cette tâche secondaire ne doit pas interférer avec la bonne marche de leur propre service. Leur participation est donc soumise à l'accord de leur hiérarchie.

Les deux années où j'ai organisé tout ça, je crois que c'est vingt groupes de psychologie, vingt ou trente ? mais on était obligés de les faire sur tout le semestre, pratiquement : les derniers groupes, on les voyait fin novembre. – Mathias

Le calendrier des formations obéit à une forte saisonnalité le gros des formations obligatoires (MTU) se concentrant, en principe, à l'automne. La volonté louable de former tout le monde a pu conduire à des situations absurdes, faute de pouvoir tenir des délais raisonnables. À Tolbiac, le problème n'est pas le manque de personnels – la responsable du service formation estime que plus des trois-quarts animent des formations –, mais l'unique salle de 25 places qui complique la gestion du planning. Certains étudiants,

comme Lidia et Louise, ont attendu le deuxième semestre pour suivre la MTU.

Ça devenait dantesque pour les plannings. Et surtout on arrivait à des situations complètement ubuesques où par exemple les LI de philosophie et économie n'avaient leur formation à la recherche documentaire qu'au second semestre, en janvier-février. Le pire, c'était pour les économistes : on arrivait sur mars-avril, donc ça n'est même plus la peine de leur faire une formation à ce compte-là. En général, on arrivait à former un quart de la cohorte et tous les autres étaient littéralement sacrifiés. – Elisabeth

Pouvoir soutenir la formation, c'est aussi préserver un vivier suffisant de formateurs : plus on divise les groupes, plus le besoin de personnel se fait sentir. Non seulement il convient de ménager leurs efforts, mais ils doivent continuer à trouver un intérêt à cette mission. Or, cela ne peut se faire sans avoir atteint un niveau de compétence suffisant pour donner de l'aisance. C'est particulièrement vrai pour les personnels de catégorie C qui sont les moins armés – mais pas forcément les plus réfractaires. Cela ne va pas non plus sans de l'innovation, pour éviter de lasser les volontaires.

Le confort et le plaisir s'obtiennent par les heures de vol, et si un formateur n'a pas de plaisir, tu le perds au bout d'un an, deux ans. Et former un formateur, ça demande quasiment la gestation d'un bébé panda ; c'est très long. Si tu ne veilles pas au confort et au plaisir de tes formateurs, tu passes ton temps à faire de la RH un peu chiant. Tu remplis un tonneau tout où il y a des trous. – Pierre

Pour que la tâche demeure soutenable, les bibliothécaires doivent pouvoir être amenés à revoir le format de la séance, selon Pierre qui se souvient, dans une affectation précédente, avoir vu des collègues en difficulté face à une surcharge de travail exigée par des enseignants, par exemple des demandes de différenciation au dernier moment.

b) Une organisation qui repose sur des liens interpersonnels.

Devant l'impossibilité de former tout le monde, comment choisit-on ceux qui bénéficieront d'une initiation à la recherche documentaire ? S'agit-il d'un plan de formation réfléchi à l'échelle de l'université ?

La méthode qui, à l'usage, s'est révélée la plus fructueuse, mais qui doit être adaptée au contexte local de chaque établissement, consiste à lancer un projet en y associant les partenaires les plus convaincus, et à capitaliser sur son succès pour y rallier progressivement l'intégralité des responsables de formation.⁵³

Il peut s'agir d'un accord avec les UFR, c'est le cas le plus fréquent pour les L1, mais il peut arriver qu'il s'agisse de demande d'enseignants – cas majoritaire pour les autres niveaux. Il en découle une fragilité de cette organisation. Il arrive que le contact soit perdu avec des filières jusque là formées ou que d'autres se rapprochent du service formation suite au bouche à oreille entre enseignants

C'est des relations interpersonnelles qui se créent, entre soit les formateurs soit les responsables de département et les enseignants. Le risque... – Nous on met en place des trucs au niveau du SCD pour ne pas que ça arrive-- le risque, c'est qu'au départ d'un enseignant de l'UFR, on perd son contact ; s'il n'a pas fait le tuilage avec son successeur, on n'a plus rien.[...]. On arrive au mois de mai-juin chaque année sans savoir à quelle sauce on va être mangés à la rentrée. Est-ce qu'on aura beaucoup de formations ou pas ?

53 M. STOLL et F. BLIN, *op. cit.*

Ça nous force - après, c'est intéressant, ce travail-là - à reprendre notre bâton de pèlerin, chaque année au mois de mai, et à refaire le tour de tous les enseignants qu'on a vus dans l'année pour savoir s'ils veulent organiser des formations. – Mathias

Un travail intéressant, mais gourmand en temps et en énergie : il s'agit de multiplier les négociations avec des interlocuteurs qui n'ont pas tous les mêmes attentes ni les mêmes contraintes et dont certains ne semblent pas toujours convaincus de l'importance de cet enseignement :

Quand on a des questions comme : « quand on commence votre formation, est-on obligé de la terminer ? », Là, on se dit qu'il va vraiment falloir fourbir ses armes et son discours pour pouvoir les convaincre. – Elisabeth

Les relations interpersonnelles, qui paraissent un prélude propice à la mise en place des formations, ne sont pas faciles à nouer pour des bibliothécaires qui se sentent parfois isolés au sein de l'institution :

On participe à la formation à l'invitation des enseignants. Il n'y a pas de politique générale. On a soit trop, soit pas du tout d'interlocuteurs. Comment nouer le contact avec d'autres profs ? – Alice

Une possibilité est de passer par des enseignants que connaissent les bibliothécaires acquéreurs, mais l'existence de correspondants formation pour chaque département facilite l'organisation. Cela permet en outre de s'assurer que la charge de travail demandée par un enseignant ne se fasse pas au détriment de la formation qu'on peut offrir au plus grand nombre.

c) « Formation », un mot qui soulève encore des réticences

Arrivée assez tardivement à la mission de formation et approchant de la retraite, Alice prend des précautions oratoires qui ne détonent pas avec sa posture humble tout au long de l'entretien : « Formation... je suis très prudente sur ce terme ». Mais elle fait figure d'exception parmi les professionnels que j'ai interrogés ; parce qu'ils ou elles ont fait le choix de se consacrer à la formation, les autres assument complètement ce terme. Selon leurs témoignages, en revanche, le terme continue de mettre mal à l'aise bon nombre de leurs collègues, qui répètent à l'envi qu'ils ne sont ni professeurs ni animateurs.

Ce n'est pas qu'une question de vocabulaire. Myriam note que dans sa bibliothèque, beaucoup de collègues sont réfractaires à l'idée d'animer des formations, ne serait-ce que des visites. L'âge semble entrer en jeu, mais c'est surtout une question de représentation du métier, peut-être plus traditionnelle dans cet établissement privé et davantage tourné vers la gestion des collections. Ce refus d'endosser un rôle qui relève à leurs yeux de l'enseignement trouve son origine dans un sentiment d'illégitimité :

La personne pour qui le poste avait été créé, qui avait monté le service, était une ancienne enseignante agrégée de lettres. Donc elle avait le volet pédagogique. Mais le travers selon moi, c'est justement qu'on n'était pas des profs, quoi. On est bibliothécaires, on n'est pas profs. (...) J'essayais déjà un peu de formaliser les pratiques, d'avoir des fiches de formation un peu carrées ; parce qu'en fait, elle, elle avait cet aspect-là, et ça avait intimidé vachement les collègues, parce qu'ils ne se sentaient pas légitimes, en étant bibliothécaires, d'être formateurs. – Myriam

Selon les responsables des services de formation, il n'y a pas de corrélation entre le degré de réticence et la catégorie des personnels.

Quand j'étais responsable du service formation, tous les collègues, peu importe leur statut, peu importe leur catégorie, pouvaient s'ils le souhaitaient, avec l'accord de leur supérieur hiérarchique, devenir formateur - et peu importe le type de formation et le niveau de formation. – Mathias

B) La nécessaire augmentation du vivier de formateurs

a) Forcer la main des réticents, un passage obligé ?

La hausse des inscriptions en L1 et l'augmentation du volume de formations dispensées par le SCD conduisent à des besoins de formateurs en renfort. Les textes officiels mentionnent les obligations pour chaque catégorie de personnels des BU; la participation à la mission d'enseignement apparaît toujours, mais en des termes assez vagues⁵⁴. Si elle est claire pour les conservateurs et bibliothécaires, elle est soumise à interprétation pour les bibliothécaires assistants (BIBAS) et les magasiniers. Pour les personnels réticents à cette facette du métier de ces deux dernières catégories, il était plus facile de s'y soustraire. De fait, les personnels investis dans la formation sont beaucoup plus nombreux parmi les catégories A et B⁵⁵.

Quand je suis arrivé - c'est normal, parce que ça se développait petit à petit -, tous les BIBAS ne faisaient pas de la formation et ce n'était pas noté dans toutes leurs fiches de poste. Quand on a commencé à faire des réunions pour parler de ça, il y a eu quelques réunions un peu tendues... Ça a été mieux accepté avec le temps, quand ils ont vu que ça se passait bien et qu'on ne leur mentait pas sur l'accompagnement qu'on leur proposait – Mathias

La modification des fiches de poste est une mesure d'adaptation recommandée par M. Stoll et F. Blin⁵⁶. À Nanterre, pour arriver à ses fins, le service formation, soutenu par la direction du SCD, a fait preuve de pédagogie... et a un peu rusé. Département par département, tous les BIBAS ont été rencontrés. Il leur a été rappelé que la formation fait partie de leur statut au niveau national, ce qui se vérifie pour les classes supérieure et exceptionnelle mais n'est pas si explicite pour la classe normale. Or, aucune distinction n'était faite dans l'attribution des tâches selon la classe. Si jamais on objectait l'absence de cette obligation pour la classe normale, le contre-argument était tout trouvé : il faut retirer à ces BIBAS toute autre mission que le catalogage qui est le cœur de leur métier. « On ne peut pas élargir d'un côté et ne prendre que ce qu'on veut », commente Mathias en évoquant cette période de négociations, mi-amusé mi-penaud – il emploie l'adjectif « retors », tout en le rejetant aussitôt, pour qualifier ce raisonnement. Ce retour à la lettre des textes officiels peut ressembler à du chantage, mais la réécriture des fiches de poste des BIBAS était conditionnée à un accompagnement des personnels pour les préparer à cette mission nouvelle pour eux. Une telle stratégie

54 Sophie KENNEL, Damien LAPLANCHE et Anne BORAUD, « La compétence pédagogique dans la formation des personnels de bibliothèques universitaires : enjeux et réalités », *Documentation et bibliothèques*, vol. 66, n°4, p. 15, 2020, [en ligne, consulté le 01.07.2023] : <https://doi.org/10.7202/1074553ar>, § 8-10.

55 Marie-Annick CAZAUX et Élisabeth NOËL, « Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2005, n° 6, p. 24-28 [en ligne, consulté le 12.01.2023] : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0024-003>

56 M. STOLL et F. BLIN, *op. cit.*

ne semble pas appliquée partout, en raison d'une représentation selon laquelle on naît pédagogue, on ne l'apprend pas :

Je suis contre l'obligation ; je ne veux pas que ce soit mis sur les fiches de poste, parce que la formation, c'est quelque chose de... c'est-à-dire qu'on l'a ou on l'a pas. On peut pas forcer quelqu'un qui n'aime pas parler en public à le faire, parce que dans ces cas-là, ça donne de très mauvais formateurs. – Elisabeth

b) Un accompagnement attentif des nouveaux formateurs

À Nanterre, la volonté était de faire monter en compétences, les BIBAS réfractaires, pas à pas. Affectés en binômes dans des formations où le public était réputé conquis d'avance (les étudiants étrangers, qui témoignent d'un grand intérêt pour ce que propose la bibliothèque, selon Mathias), les nouveaux formateurs se sont rassurés et aguerris. Quand ils se sentaient assez confiants, ils pouvaient animer seuls ; s'ils préféraient rester en binômes, ce n'était pas, sauf demande expresse, avec un supérieur hiérarchique direct, afin d'éviter à l'agent de se sentir surveillé. Ils étaient encouragés au *debriefing* à l'issue de leur séance, souvent de façon informelle et pas obligatoirement avec le responsable du service formation, afin de ne pas donner une coloration hiérarchique à la discussion. Cette phase d'analyse *a posteriori* était approfondie dans les rares cas où le formateur ne se limitait pas à mettre en œuvre un support ou scénario pédagogique conçu par le service formation, ce qui est le cas général pour des raisons d'efficacité. On lui consacrait une heure et le regard réflexif sur la pratique venait en conclusion d'un accompagnement qui avait commencé dès la conception du support et la façon d'animer la séance.

Toutes les séances de formation ne nécessitent pas le même degré de maîtrise. Une autre façon d'accompagner les formateurs débutants est de commencer modestement (la visite), de passer à un stade intermédiaire (formation à l'usage du catalogue) puis, pour ceux qui se découvrent de la motivation, d'animer des parcours de recherche documentaire articulés à des projets d'enseignants. Cette évolution s'accompagne d'une formation des personnels sur la posture mais aussi sur des contenus : si on veut pouvoir couvrir toutes les disciplines enseignées à l'université, il faut élargir sa maîtrise des bases de données.

Les nouveaux formateurs ont surtout besoin de prendre la juste mesure des compétences attendues. Une bibliothécaire se rappelle combien elle était terrifiée avant de prendre son poste de responsable du service formation. Elle évoque son sentiment d'illégitimité et ses efforts pour faire bonne figure en dépit de sa panique. Ses craintes ne se sont dissipées en observant des formateurs en situation. C'est d'ailleurs ce qu'elle conseille aux collègues intéressés mais qui n'osent pas,

histoire de dédramatiser, parce que souvent, on s'en fait une montagne, alors que, voilà, j'essaie de leur expliquer que la plupart des étudiants de licence, très souvent, la seule expérience qu'ils ont d'une bibliothèque, c'est le CDI de leur lycée. [...] On leur explique qu'ils ne doivent pas avoir peur, parce qu'ils se retrouvent face à des étudiants qui ne connaissent absolument rien du travail en bibliothèque et donc c'est vraiment la base de la base à leur montrer. C'est rien de tragique. – Elisabeth

Rassurer les collègues sur leurs compétences, mais aussi sur la situation *a priori* intimidante de se retrouver

face à un groupe, c'est aussi la démarche de Myriam. Elle comprend difficilement les réticences de ses collègues, dans la mesure où, en formation – a fortiori pour les visites – « on dit la même chose à la banque d'accueil ». Mais être formateur, c'est se mettre en scène. Démythifier ce rôle, le décharger de sa force symbolique, est un travail de fond pour rallier de nouveaux collègues. Selon Pierre, pour en finir avec le sentiment d'illégitimité, « il faut casser la statue de l'expert » : le formateur n'a pas une connaissance exhaustive de son sujet, il doit être transversal, être capable d'établir des liens. Cette prise de conscience est un prélude à la montée en compétence du formateur. En d'autres termes, il s'agit de démontrer que ce n'est qu'une autre facette de la médiation, c'est-à-dire ce qui fait le quotidien de tout bibliothécaire. C'est ainsi qu'Elisabeth perçoit sa mission :

Pour le moment, je ne me verrais pas faire autre chose en bibliothèque. C'est-à-dire que c'est le prolongement de ce que je faisais quand je faisais de la médiation. – Elisabeth

C) Le *Learning Centre*, un « véritable "adieu" à la BU⁵⁷ » ?

a) Une modification apparente des missions de la BU

À la lecture des invariants des *Learning Centres* (LC) qu'identifie Suzanne Jouguelet et qui seront exposés ci-après, il semble que ce modèle de bibliothèque transforme la définition des missions de la bibliothèque⁵⁸.

Ces projets ont en commun d'être ambitieux, qu'il s'agisse d'une création ou d'une réhabilitation lourde, et nécessitent un investissement élevé. En effet, une attention toute particulière est accordée au geste architectural : le LC sert de vitrine à l'institution. Les différents projets répondant au concours du *Rolex Learning Center* de l'École polytechnique fédérale de Lausanne sont ainsi tous destinés à impressionner les visiteurs et proposent des approches esthétiques et symboliques⁵⁹.

C'est vraiment très lié à mon avis à l'autonomie des universités depuis le LRU : toute la question de l'université qui doit fonctionner de plus en plus sur ses fonds propres. Donc elle doit se créer une identité comme une entreprise privée. La bibliothèque participe de cette identité-là. – Mathias

La préoccupation architecturale ne se restreint pas à cette volonté monumentale, emblématique. L'approche spatiale est globale ; l'aménagement intérieur répond à des exigences élevées. Tout doit concourir, en visant de hautes performances acoustiques, thermiques et lumineuses, à instaurer une excellente ambiance de travail, fil directeur dans la conception du projet⁶⁰. D'autres impératifs interviennent : faciliter la circulation, voire mettre en place un parcours mûrement pensé ; assurer une lisibilité immédiate des lieux ; prévoir des espaces modulables et polyvalents qui n'oblitérent pas des évolutions des techniques et des usages dans

57 Julien ROCHE, Laurent MATEJKO, « LILLIAD *Learning center innovation* », in *(Ré)aménager une bibliothèque*, sous la direction de C. SOULAS, Presses de l'Enssib, Villeurbanne, 2017, p. 136.

58 Suzanne JOUGUELET, INSPECTION GÉNÉRALE DES BIBLIOTHÈQUES, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Les Learning Centres, un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement supérieur et à la recherche : rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche*, Inspection générale des bibliothèques, Paris, 2009.

59 Francesco DELLA CASA, Patrick AEBISCHER, Hisao SUZUKI et alii, *Rolex learning center*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 2010.

60 Julien ROCHE, Laurent MATEJKO, « LILLIAD *Learning center innovation* », *op. cit.*

l'avenir, ainsi qu'une connectique adaptée à l'équipement technologique de l'établissement et des usagers. Les deux dernières décennies attestent de ce besoin de souplesse et d'adaptation :

En 2000, n'importe quelle bibliothèque universitaire devait fournir un vaste parc d'ordinateurs pour les recherches sur catalogue ou simplement surfer sur le web. Dix ans plus tard, le lecteur ne possède pas un ordinateur, mais en général trois ! Un notebook dans le sac à dos, un Smartphone dans la poche et un ordinateur fixe à la maison. La bibliothèque de l'École ne propose donc plus que quelques dizaines de postes informatiques, pour plus de huit cents places de travail, mais toutes disposent de prises réseau et électrique, alors qu'un wifi à haut débit inonde le campus⁶¹.

L'équipement technologique est à la pointe de l'innovation, à tel point que la mise à disposition d'un appareil précède parfois son besoin, comme nous l'avons vu au Pixel. La modernité de ce matériel, qui entre en résonance avec celle de l'architecture, conduit souvent à résumer le LC à une bibliothèque high-tech.

Cette vision est réductrice : le LC vise aussi la concentration et l'intégration des services, au lieu de leur simple juxtaposition⁶². La politique de guichet unique en est l'expression la plus évidente. La banque d'accueil fait ainsi souvent service de poste multiservices, quitte à réorienter vers des spécialistes – qui peuvent être joints par téléphone depuis l'accueil. Le personnel est mobile pour assurer une aide à la demande. Le LC revêt alors la fonction d'un pôle étudiants et endosse des missions aussi diverses qu'administratives, sociales, pédagogiques, propres à l'orientation et, plus rarement, culturelles. Tout cela justifie que les Canadiens emploient parfois le terme de « carrefours » pour parler de ce modèle⁶³.

b) Des bibliothécaires dans l'expectative

À Paris 8, un projet de LC est à l'étude. Céline et Éléonore ont un a priori positif ; pourtant, même si elles en donnent une définition complète – qui s'apparente plus à une énumération de caractéristiques, mais il est difficile de définir autrement un LC –, elles utilisent le mot « flou » à plusieurs reprises. Les présidents des universités ne désavouent pas une telle impression sur « le concept de LC, par nature multiforme et difficile à contenir⁶⁴ ». La difficulté à le définir tient au fait qu'il ne consiste pas en un modèle unique transposable partout ; il dépend du territoire, de l'objectif et des publics visés. Cela justifie que le SCD de Paris 8 ait organisé un *focus group* en octobre 2021 : les étudiants étaient invités à exprimer leurs attentes sur leur « BU du futur⁶⁵ ».

L'émergence de ce modèle n'est pas sans rapport avec l'évolution du métier de bibliothécaire durant les deux dernières décennies. Certaines de ses caractéristiques ont en effet infusé dans les pratiques, au point de ne

61 F. DELLA CASA, *op. cit.*

62 Julien ROCHE, « Le Learning Centre est-il soluble dans la bibliothèque? » in *Bibliothèques universitaires : nouveaux horizons*, sous la direction de F. CAVALIER et M. POULAIN, Éd. du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », Paris, 2015, p. 115-125.

63 S. JOUGUELET *et alii*, *Les Learning centres, un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement supérieur et à la recherche*, *op. cit.*

64 CONFÉRENCE DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉS et CAISSE DES DÉPÔTS (éd.), *Mettre en place un Learning Centre : enjeux et problématiques*, Paris, France, CPU, 2011.

65 <https://www.bu.univ-paris8.fr/actus/venez-parler-du-futur-learning-center/> [consulté le 26.09.2022].

même plus être estampillées LC, comme l'amélioration de l'accueil matériel : un temps d'ouverture élargi, des espaces adaptés au travail en groupe et des lieux de détente voire de convivialité, tous dotés d'un mobilier esthétique et confortable. Le LC confirme aussi le glissement du cœur du métier de la gestion des collections à la médiation vers les publics.

Ça a permis de faire avancer beaucoup de choses depuis dix ou quinze ans, mais avec des réserves sur toute la communication qui est faite autour. – Mathias

Le LC suscite la curiosité de Pierre, qui en a déjà visité et souhaiterait renouveler l'expérience. Il se montre cependant dubitatif sur le concept : soit on le résume à une bibliothèque *high tech*, auquel cas il est vain ; soit il s'accompagne d'un personnel spécialement formé et compétent dans de très nombreux domaines et le modèle est délicat à mettre en place :

Le bâtiment seul ne suffit pas, il faut un casting de collègues qui habitent l'objet. Si le seul apport du Learning Centre est un apport techniciste, ça n'a pas de sens [...]. Je pense que le Learning Centre est très gourmand en terme de RH. Je n'arrive toujours pas à savoir si le Learning Centre est soutenable dans le temps – Pierre

c) Un modèle qui influe sur l'identité professionnelle

Libérés par des automates de prêt et de retour de tâches qui requièrent une qualification moindre, les bibliothécaires sont amenés à développer une nouvelle culture professionnelle. Conséquence attendue de la diversification de leurs missions, on attend d'eux une plus grande polyvalence. Il va de soi qu'il est impossible d'être un expert dans tous les domaines, mais miser sur la complémentarité des compétences de chacun ne suffit pas pour offrir une qualité égale des réponses à apporter aux besoins exprimés, qu'ils concernent une recherche d'informations, ou une assistance technologique. Cela passe, au *Nightingale Centre* de l'Université de Kingston, par un tronc commun dans la formation des collaborateurs de la bibliothèque, incluant l'acquisition de compétences en science de l'information, en multimédia, en éducation et en management⁶⁶. Cette refonte de l'identité professionnelle se manifeste dans la terminologie employée au *Rolex Learning Centre*, où tous les personnels sont des « tuteurs, formateurs et conseillers documentaires », dont on attend en plus une solide base scientifique, des compétences en marketing et la capacité à organiser des événements culturels⁶⁷.

C'est pas tant le concept avec lequel j'ai un problème, c'est plus avec tout l'enrobage autour : dire que c'est nouveau... Si on traduit mot à mot, c'est simplement un centre d'apprentissage et la bibliothèque, qu'est-ce que c'est d'autre qu'un centre d'apprentissage ? Et depuis tout le temps. C'est très dans l'air du temps de notre profession de croire qu'on invente des nouveaux trucs, alors qu'on ne fait que poursuivre une évolution. – Mathias

Quoiqu'il ne s'agisse pas d'une révolution dans l'identité professionnelle des bibliothécaires aux yeux de

66 S. JOUGUET *et alii*, *Les Learning centres, un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement supérieur et à la recherche*, *op. cit.*, p. 26.

67 *Ibid.*, p. 27.

Mathias, l'évolution est sensible : en décloisonnant la fonction de ressources documentaires, la fourniture de moyens technologiques et en renforçant l'autoformation, la redéfinition des missions induite par le LC rencontre les préoccupations du PRL et entraîne un estompage des frontières entre la documentation et l'enseignement à l'université.

J'ai vraiment l'impression que les missions ont énormément évolué - enfin, c'est pas qu'une impression : le rapport aux usagers a beaucoup évolué et tant mieux d'ailleurs. – Elisabeth

Des pratiques anciennes de formation à la demande (proposition de rendez-vous avec des bibliothécaires, permanences documentaires...) qui témoignent d'un souci d'individualiser l'approche mais laissent de côté les publics les plus fragiles qui n'osent pas demander de l'aide – ou n'ont pas conscience d'en avoir besoin – se maintiennent, mais les bibliothécaires ont développé une autre approche de la formation.

Plutôt que de se considérer comme des professionnel·le·s de l'information, pourquoi est-ce que les bibliothécaires n'essaieraient pas de devenir ce qu'ils et elles sont déjà à bien des égards, soit des pédagogues de l'écosystème socionumérique de l'information ?⁶⁸

3) Naissance et reconnaissance d'une spécialisation

Parallèlement à l'augmentation de la proportion de bibliothécaires impliqués dans des actions de formation des étudiant·e·s, certain·e·s se spécialisent pour en faire leur cœur de métier. Ces deux mouvements ne s'opposent pas : ceux qui s'affirment comme des bibliothécaires-formateurs, c'est-à-dire les membres du service de formation aux usagers, œuvrent pour qu'un nombre croissant de leurs collègues participent à cette mission pédagogique.

A) Des bibliothécaires qui se reconnaissent comme formateurs

a) Des parcours personnels en lien avec la formation

Contrairement aux conclusions de l'enquête réalisée en 2005 par C. Candalot dit Casaurang, la vocation de formateur est nette chez les professionnel·le·s que j'ai interrogé·e·s : « J'ai un parcours très lié à la formation. J'ai un peu une double casquette, bibliothécaire et enseignante-formatrice » précise Céline, ancienne enseignante en FLE qui a précédemment occupé un poste au service auto-formation de la BPI, mais dont c'est le premier poste en BU. Elle a immédiatement été séduite à la lecture de la fiche de poste de sa fonction actuelle :

J'ai vu la fiche de poste passer, j'ai eu envie de changer, de bouger un peu de la BPI et je me suis dit : « mais c'est génial, je vais pouvoir faire de la formation toute la journée ; c'est exactement ça que je veux faire. » Gérer les formations et en faire, ça semblait me correspondre et je ne suis pas déçue : c'est vraiment ça qui se passe. Au début j'imaginais pas qu'on pouvait faire autant de formation dans le métier de bibliothécaire. – Céline

68 Jean-Michel LAPOINTE et Rémi CASTONGUAY, « Les bibliothécaires universitaires, pédagogues de l'écosystème socionumérique de l'information. Enjeux et opportunités d'une mutation professionnelle en cours », *I2D - Information, données & documents*, vol. 1, n°1, 2020, p. 46-50. [en ligne, consulté le 01.07. 2023] : <https://doi.org/10.3917/i2d.201.0046>, §13.

Elle apprécie la marge de manœuvre que lui laisse sa direction pour expérimenter. Le fait qu'elle ait le droit à l'erreur l'incite à innover. C'est la marque de fabrique de son université, Paris 8, une véritable culture d'établissement. Sa jeune collègue Aurore s'est vite sentie attirée par cet aspect du métier de bibliothécaire :

Au travers de mes différents postes, j'avais de la formation, mais de manière très anecdotique. Je savais que je voulais un jour arriver à cette fonction-là pleinement. J'avais besoin de ce côté pédagogie, de dépenser mon énergie dans le contact avec les étudiants plus qu'avec les collections. – Aurore

La carrière de bibliothécaire est parfois vécue comme une alternative à l'enseignement, dans une modalité adoucie⁶⁹. La dimension pédagogique y est moins frontale :

Une différence avec l'enseignement, une différence positive : les personnes qui viennent nous voir ont besoin de nous, sont volontaires. On reçoit la demande et on y répond, alors que quand on est prof - c'est super, moi j'adore être prof, c'est pas une critique - mais on impose un peu notre savoir. – Céline

Il s'agit davantage de rendre service que de transmettre des connaissances. Le fait de répondre à un besoin exprimé est gratifiant et cela s'accompagne souvent de remerciements, ce qui est loin d'être quotidien dans l'enseignement. Ce discours est cependant à tempérer : dans une salle de formation, le rapport à l'étudiant se rapproche de celui du professeur, puisque les usagers constituent un public captif, parfois passif – en tout cas, il n'est pas à l'initiative de la demande, surtout quand sa participation est imposée.

Tous les professionnels interrogés se font primer le rapport aux usagers sur la gestion des collections. Pour Pierre, qui fait de la formation à temps plein depuis une dizaine d'années, « la formation en bibliothèque est un cœur de métier, même si l'Enssib le considère encore comme une spécialisation ». En effet, la compétence pédagogique reste peu travaillée dans la formation initiale et cet enseignement ne concerne que les catégories A⁷⁰.

Pourtant, l'importance de la mission de formation a infusé chez les diplômés récents. Mathias l'attribue à la hausse générale du niveau d'études, toutes catégories confondues et à la pérennisation des services formations dans les SCD. Son discours, comme celui de ses collègues, démontre que certains bibliothécaires se revendiquent comme formateurs :

Quand on voit les collègues qui entrent dans le métier ces dernières années, c'est vraiment acquis pour tout le monde, à mon avis. Ça tient aussi au fait que les concours des bibliothèques sont tellement durs à avoir que, quand on regarde un peu les rapports de jury et d'où proviennent les candidats, on voit qu'il y a quand même une égalisation par le haut des profils, au niveau des études. Aujourd'hui, il n'y a quasiment rien qui distingue, d'un point de vue formation initiale, un magasinier, d'un BIBAS, d'un bibliothécaire, d'un conservateur. En gros, on a tous une licence, voire un ou plusieurs masters.[...]. L'élévation du niveau général de la formation initiale fait que cette identité de bibliothécaire-formateur, plus toutes les avancées qui ont été faites depuis dix, quinze ans, avec la création et la pérennisation des services formation dans les SCD, ça commence à imprégner le métier. – Mathias

69 Sabine NOËL et Claude POISSENOT, *Être bibliothécaire*, Éd. Lieux Dits, Lyon, 2014, p. 17.

70 S. KENNEL, D. LAPLANCHE et A. BORAUD, « La compétence pédagogique dans la formation des personnels de bibliothèques universitaires : enjeux et réalités », *op. cit.*, § 19.

b) Une réflexion pédagogique collégiale

L'existence de ce discours commun n'est que l'un des signes de l'émergence d'une identité professionnelle de formateur à l'intérieur de celle de bibliothécaire : on assiste à la naissance d'un groupe qui s'organise et réfléchit en commun. Myriam relève ainsi qu'à l'échelle de son établissement, la coordination s'est améliorée : ils ont mis en place une trame commune. De son côté, Céline incite ses collègues à former des binômes, dans un souci de renouvellement des pratiques en plus des avantages pratiques dans la gestion de groupe.

La réflexion collégiale dépasse le cadre de chaque SCD. Les associations professionnelles s'intéressent à cet enjeu et organisent colloques et journées de réflexion ; une littérature professionnelle consacrée à la formation abonde désormais afin de rendre compte d'expériences et d'accompagner l'action des formateurs sur le terrain⁷¹.

Je suis abonnée à L'Innovation pédagogique et Bibliothécaires formateurs, des groupes Facebook où on voit passer plein d'initiatives intéressantes. Je suis allée aux Journées Nationales des Formateurs (JNF) en juillet ; c'était hyper intéressant et c'est amusant d'ailleurs, parce que déjà, les bibliothécaires en soi, il y a un côté caste, mais alors les bibliothécaires formateurs, c'est la caste dans la caste ; ils ne parlent que de formation. – Céline

Autre manifestation de ce mouvement de fond, un réseau des formateurs d'Île de France a été créé en 2018. Des bibliothécaires des trois SCD de mon terrain s'y sont investis, que ce soit sur une liste d'échanges en ligne ou lors de réunions. S'y développe une pensée réflexive : échange de pratiques et mise en commun de solutions créent une culture professionnelle commune.

En général, on est une petite dizaine ; comme on est souvent les mêmes, on commence à se connaître, à avoir confiance les uns dans les autres : on a beaucoup moins de mal à exposer nos difficultés. C'est à mon avis le principal apport de ce groupe. – Pierre

Ce sentiment d'appartenance à une communauté fait dire à Pierre : « nous formons une profession et c'est bien une branche légitime », d'autant plus légitime qu'à ses yeux, la mission pédagogique, hautement qualifiée, est la seule où les bibliothécaires ne sont pas susceptibles d'être remplacées par des intelligences artificielles. Elle constitue selon lui le nouveau cœur du métier.

c) Une identité de formateur qui peut s'émanciper de celle de bibliothécaire

L'identité de formateur l'emporte même chez lui sur celle de bibliothécaire. Ce positionnement ne passe pas inaperçu : « Certains de mes collègues m'ont dit (et je crois que ça m'avait fait un petit peu mal) : "mais tu ne fais plus partie des bibliothécaires." » Il se distingue en cela du reste du groupe qui s'identifie avant tout comme bibliothécaire. « Mes groupes de veille, de discussion, ce sont des groupes de formateurs et d'ingé[nieurs] péda[gogiques], pas des groupes de bibliothécaires » affirme-t-il. Il s'est récemment rapproché d'un groupe de formateurs en ESR afin que les bibliothécaires y soient représentés. C'est un combat de légitimité.

71 M. STOLL et F. BLIN, *op. cit.*

B) Une reconnaissance par l'institution

a) Une consolidation des services de formation

Les bibliothécaires-formateurs s'organisent donc entre eux et font corps. Cela s'accompagne d'une reconnaissance par l'institution. L'apparition de responsables de la formation aux usagers a été une première étape. Les SCD se dotent de services de formation mieux dotés en personnel, qu'il s'agisse de leur nombre ou de leur profil. De 2017 à 2021, le service d'Elisabeth est ainsi passé d'un équivalent temps plein à trois personnes entièrement affectées à la mission pédagogique :

C'était un service qui n'était pas très bien traité, il faut bien le dire ; c'est-à-dire qu'il était géré à 50 % par une personne qui était aussi l'adjointe du responsable du département des services au public. Elle était à 50 % sur ce poste, et il y avait une autre personne à 50 % comme assistante. – Elisabeth

b) Une certification

Pas supplémentaire vers une légitimité institutionnelle, une certification de bibliothécaire-formateur est mise en place conjointement depuis 2020 par l'Enssib, les Centres Régionaux de Formation aux Carrières des Bibliothèques, du livre et de la documentation (CRFCB) et les Unités régionales de formation à l'information scientifique et technique (URFIST)⁷². Ce dispositif s'apparente à une validation des acquis par l'expérience (VAE). Pour obtenir la certification, il faut constituer un dossier comportant notamment une lettre de motivation et justifiant un certain volume horaire de formations dans l'année. Les candidats passent ensuite un oral.

L'utilité de cette certification ne va pas de soi pour tous les personnels. Pour Pierre, elle protège le statut de formateur quand le chef de service n'est pas très en pointe sur la question ; comparant la défense de ce statut au féminisme, un combat à toujours recommencer, il craint que la profession ne soit pas à l'abri d'un retour en arrière qui verrait la gestion des collections redevenir l'aspect fondamental du métier. Pour Mathias, cette VAE ne vaut pas pour toutes les catégories de personnel :

- À mon avis, cette certification peut-être très utile pour les collègues BIBAS voire magasiniers qui ont une grande expérience de formation – et c'est enfin la reconnaissance professionnelle et sur le papier que ce sont des formateurs à part entière. Par contre, d'un point de vue personnel, je n'ai pas vu l'intérêt de le passer, ce truc-là ; ce qui atteste ma qualité de formateur – qualité au sens général, je ne me lance pas des fleurs –, c'est le fait que j'ai été cinq ans responsable d'un service formation.

- Ça suffit comme reconnaissance statutaire ?

- Pour les bibliothécaires et les conservateurs, ça suffit largement. Il n'y a pas besoin d'avoir une énième certification, d'autant plus que cette certification pour l'instant n'est reconnue que dans la profession. C'est pas un diplôme universitaire... – Mathias

Deux niveaux sont actuellement disponibles : le premier atteste l'aptitude à animer une formation ; le deuxième prouve que l'on sait créer un support pédagogique. Un troisième niveau est en préparation pour reconnaître les compétences de formateurs de formateurs.

L'existence de formateurs de formateurs reconnus, comme Pierre, est une autre preuve de l'institutionnalisation du statut. Lorsque le SCD de Nanterre a mis en place son plan d'accompagnement

⁷² <https://bibliothecaire-formateur.fr/> [consulté le 02.07.2023].

pour les nouveaux formateurs, il a fait intervenir une intervenante extérieure, par ailleurs autrice de plusieurs ouvrages sur la question. Cette expertise n'est cependant pas encore pleinement installée : « Les programmes de formation de formateurs pour les professionnels de l'information restent encore souvent relativement modestes et peu institutionnalisés⁷³. »

c) Une spécialisation qui enferme ?

La valorisation de l'expérience de formateur était totalement absente chez les bibliothécaires en 2005⁷⁴. Les postes avec une forte part de formation sont de plus en plus fléchés (Pierre). Ce statut est aujourd'hui suffisamment installé dans la représentation des bibliothécaires pour connaître un effet que les professionnels attachés à l'aspect polyvalent de leur métier (et c'est le cas de tous ceux que j'ai interrogés) qualifieraient de pervers : celui d'enfermer dans une spécialité.

On a peut-être aussi un enfermement dans ces fonctions. Quand on est responsable d'un service formation – il y a des collègues à qui ça correspond et ça va correspondre sur toute la carrière ; là, pas de problème –, il y a un peu le risque d'être vu comme l'éternel formateur. Ce sont des profils de poste qui marquent vraiment une carrière, dont les collègues ont parfois du mal à s'extraire. – Mathias

L'identité de bibliothécaire-formateur peut devenir un obstacle pour ceux qui, comme Mathias, ont envie de diversifier leurs pratiques professionnelles. Il témoigne de la persistance avec laquelle on le ramenait à sa condition de formateur, alors qu'il cherchait un poste d'appui à la recherche.

4) Réformer la formation en bibliothèque en utilisant différents leviers

L'émergence de l'identité professionnelle des bibliothécaires-formateurs se traduit dans leurs usages et les transformations pédagogiques qu'ils insufflent aux contenus et à la forme des séances qu'ils mettent en œuvre.

A) Des outils numériques pour toucher et impliquer tous les L1

Afin de résoudre l'impossibilité de former tous les L1 dans des délais raisonnables, le SCD de Paris 1 a exploité les possibilités d'une formation en ligne, sous forme de courtes capsules vidéos suivies de quiz, à partir de 2019. La diminution des horaires de méthodologie dans certaines filières et la crise sanitaire du COVID ont servi d'accélérateur à l'expérimentation. Les formations en présentiel ne sont maintenues que pour les petites cohortes et réalisées dès les premières semaines de cours. Le gain de temps a permis de développer d'autres offres de formation. Toutefois, ce n'est pas une solution miracle :

On n'a pas le même impact sur les étudiants, en distanciel. La bibliothèque, ça reste un lieu et, pour apprendre à l'utiliser, il faut vraiment être sur place. Ça peut résoudre un certain nombre de difficultés, mais ça ne résout pas tout. – Mathias

73 S. KENNEL, D. LAPLANCHE et A. BORAUD, « La compétence pédagogique dans la formation des personnels de bibliothèques universitaires : enjeux et réalités », *op. cit.*, § 58.

74 C. CANDALOT DIT CASOURANG, *op. cit.*

Pour Pierre, la téléformation est un complément, pas une remplaçante. En 2002, David Vivarès arrivait déjà aux mêmes conclusions dans son mémoire de conservateur de bibliothèque : « L'outil didacticiel, dont le chantier prend de l'ampleur, ne pourra fonctionner que s'il s'articule aux formations proposées en présentiel⁷⁵. »

Même lors des formations en présentiel, des outils numériques sont mis à contribution pour mettre les étudiants dans une position d'acteurs et donner à la séance une coloration ludique. On observe ainsi la préoccupation de faire évoluer le format de la séance d'année en année, sur fond de questionnement pédagogique. Le format de capsules vidéo peut même être un préalable à la formation en présentiel, dans une logique de classe inversée. Loin d'être une simple caution de modernisme, les outils employés permettent aussi de neutraliser les effets inhibiteurs du phénomène de groupe et d'impliquer chacun à tout moment. L'erreur est dédramatisée.

J'ai fait rentrer les quiz Kahoot dans les formations. Comme à chaque réponse il y a un petit podium qui apparaît, ça rallumait un peu la flamme de la compétition entre eux. En général ça leur permettait de terminer la formation, alors à la fois en réactivant la mémoire immédiate et en même temps sur un petit truc beaucoup plus ludique et beaucoup plus rigolo, donc ils sortaient plutôt contents. Depuis cette année on a un nouvel outil qui est Wooclap qui me permet de glisser au milieu de mes slides des exercices. Ça peut être du brainstorm, ça peut être du vrai ou faux, ça peut être des votes. Par conséquent, tout au long de la formation, je les interroge. [...] Ces exercices Wooclap, ils sont très pratiques, parce que souvent en première année, surtout en début d'année, ils sont dans un TD où ils se connaissent pas entre eux ; ils sont encore super inhibés, ils ont 18 ans, ils sont tout jeunes, donc ils n'osent pas s'exposer en prenant la parole devant tout le monde. C'est toujours un peu compliqué de les interroger à voix haute. Au moins, là, comme ils sont derrière l'anonymat de leur petit écran, ils répondent et ils participent – Elisabeth

B) Aller au-delà d'une formation instrumentale

a) Un réflexe rassurant : présenter des outils

La présentation d'outils comme les bases de données est une approche restrictive des compétences informationnelles. Il est rassurant de délivrer lors d'une formation des éléments concrets, du prêt à l'emploi. D'ailleurs, c'est ce que semble plébisciter le public ; mais peut-être est-ce parce que c'est ce à quoi on l'a le plus habitué⁷⁶. Ce positionnement de démonstrateur est celui qui vient le plus spontanément aux formateurs novices. Deux des trois séances observées présentaient pour tout ou partie ce cas de figure, mais elles l'inscrivaient dans un ancrage disciplinaire et en lien avec un projet défini par un enseignant (cf. annexe 2) : la présentation des

Information literacy

Les compétences informationnelles sont un ensemble d'habiletés nécessitant pour les individus d'identifier un besoin d'information et d'avoir la capacité de localiser, d'évaluer et d'utiliser efficacement l'information recherchée. Elles sont de plus en plus nécessaires dans un environnement contemporain qui se caractérise par des évolutions technologiques rapides et face à la prolifération des sources d'information.

75 David VIVARÈS, *La Formation des étudiants aux outils documentaires : quelle place pour un didacticiel ?* Mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction d'E. NOËL, Enssib, Villeurbanne, 2002 [en ligne, consulté le 06.06. 2023] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/789-la-formation-des-etudiants-aux-outils-documentaires.pdf>, p. 72.

76 ADBU, UNIVERSITÉ DE PAU et FORMIST, *Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire*, op. cit., p. 8.

outils trouve alors un sens et touche son public, surtout lorsque le parti pris est de conseiller à chaque étudiant les bases de données les plus adaptées à son travail.

Trouver l'information n'est cependant qu'une seule des compétences de l'*Information Literacy*⁷⁷ (IL) et elle pose moins problème aux étudiants que l'évaluation de sa pertinence et son exploitation⁷⁸. Du reste, faire un cours exhaustif sur la maîtrise des outils actuels est aussi illusoire qu'inutile. Pour ces raisons, les pratiques des formateurs évoluent au-delà de cette « vision techniciste réductrice de la formation à l'information, souvent limitée à l'usage du catalogue de la bibliothèque ou d'un robot de recherche⁷⁹ ».

b) Apprendre à apprendre

Passer d'une démonstration instrumentale à une volonté d'apprendre à apprendre est un signe que les formateurs en bibliothèque se professionnalisent. En prise avec des outils qui deviennent obsolètes de plus en plus vite, ceux-ci ont pris conscience qu'il était plus important de préparer les étudiants à s'adapter qu'à maîtriser les subtilités de telle ou telle base de données. Il ne s'agit plus de transmettre des compétences techniques, mais véritablement de *former*, c'est-à-dire de modifier l'attitude et les pratiques des usagers et de faire naître les conditions propices à l'apprentissage.

Il ne s'agit plus d'apporter des contenus, qui se périment très rapidement et ne sont pas forcément utiles au moment où on les enseigne, mais de faire naître une attitude positive à l'égard de la documentation [...]. Le but des formations n'est plus de maîtriser les arcanes de la recherche documentaire. Ce qui compte, c'est le comportement des étudiants qui doit être un mélange de curiosité et de doute⁸⁰.

Il s'agit donc bien d'un processus d'affiliation intellectuelle auxquels participent les bibliothécaires-formateurs. C'est la clé de l'autonomie dans le métier d'étudiant et dans celui qui lui succédera.

La nouvelle mission de renforcement de l'employabilité des diplômés pousse à privilégier des formations de nature plus méthodologique, aptes à développer de véritables compétences informationnelles pour les étudiants⁸¹.

La généralisation d'un enseignement de MTU dans les universités offre le cadre nécessaire à cette évolution qui déborde du champ de la documentation.

77 Pour la définition de l'encart : ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, ACRL, 2000, cité et traduit par P.-Y. CACHARD, « Une autre forme de médiation : la transmission des compétences informationnelles » in *Les Métiers des bibliothèques*, sous la direction de N. MARCEROU-RAMEL, Éd. du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », Paris, 2017, p. 63-69. [en ligne, consulté le 06.06.2023] : <https://www-cairn-info.faraway.parisnanterre.fr/les-metiers-des-bibliotheques—9782765415268-page-63.htm>, § 16.

78 Marie DESPRÉS-LONNET et Jean-François COURTECUISSÉ, « Les étudiants et la documentation électronique », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2006, n° 2, p. 35 et 41 [en ligne, consulté le 02.07.2023] : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0033-005>

79 Claire PANIJEL-BONVALOT, « La formation documentaire des étudiants en France », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2005, n° 6, p. 22 [en ligne, consulté le 20.05.2023] <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0016-002>

80 Adeline REGE, « De la *teaching library* à la *learning library* : la bibliothèque universitaire de Cassel » in *Favoriser la réussite des étudiants*, sous la direction de C. EL BEKRI-DINOIRD, Presses de l'Enssib, Villeurbanne, 2009, p. 60.

81 Florence MUET, « Mutations de l'enseignement supérieur et perspectives stratégiques pour les bibliothèques universitaires », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 46, n° 4, 2009, p. 10 [en ligne, consulté le 08.11.2021] : <https://www-cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2009-4-page-4.htm>

C) Tirer parti des compétences des bibliothécaires en MTU

a) MTU : une réponse insuffisamment adaptée à un besoin flagrant

Les entretiens réalisés avec les étudiant·e·s de sociologie révèlent un besoin important dans les compétences de lecture, notamment dans la capacité à adapter son mode de lecture au type de document et à son usage. Tou·te·s ont connu le découragement face à un livre trop long, aux formules parfois alambiquées, et l'ont abandonné en cours de route. Même Lidia, qui a pourtant l'habitude de feuilleter des livres, pratique une lecture linéaire suivie pour les livres à étudier. Baptiste s'enflamme lorsqu'il compare sa formation au lycée – pas une ZEP, précise-t-il – avec celle d'une ex-petite-amie issue d'un lycée parisien prestigieux :

*Il y a plein de trucs qu'on nous apprend pas. Elle, elle sait lire un livre efficacement, ce que moi je sais pas faire. Comme tu le dis, moi, les livres je les lis comme des romans. C'est super long, pour des livres qui font plus de 1000 pages, c'est impossible de les finir. En plus, tu te décourages. Et il y a plein d'autres choses, genre savoir organiser son temps de travail : on nous a jamais appris On nous a jamais appris qu'est-ce que tu fais quand tu rentres chez toi. Elle, la prof d'AP [accompagnement personnalisé] leur apprenait des trucs vraiment utiles : comment organiser son temps, qu'est-ce que tu fais quand tu rentres chez toi ; si t'as une dissertation à préparer pour le lendemain... ça, ça m'avait choqué par exemple : elle me dit qu'ils leur avaient appris – si par exemple tu as un devoir pour le lendemain et que tu n'as rien fait – comment en une soirée arriver à rentabiliser ton temps de façon à ce que tu aies au moins la moyenne ! –
Baptiste*

Cette inégalité dans la préparation à l'université selon l'établissement d'origine a été démontrée⁸². L'indignation de Baptiste dépasse la question du perfectionnement des pratiques de lecture et touche à l'ensemble des compétences afférentes au métier d'étudiant. Elle démontre combien les enseignements de MTU en L1 sont essentiels pour corriger des inégalités héritées de l'enseignement secondaire. Les réponses des enseignants au questionnaire élaboré pour cette enquête (cf. annexe 4) démontrent qu'ils sont conscients de cet impératif. Dans l'ensemble, ils jugent très favorablement ou assez favorablement les effets de cet enseignement méthodologique sur les étudiants.

Or, les étudiants interrogés se montrent assez sévères sur leur expérience en MTU. Certaines un peu goguenardes, laissent entendre que ça ne sert pas à grand-chose. Baptiste émet de sérieuses réserves sur les modalités d'enseignement avant même d'évoquer le contenu ; c'est peu dire qu'à ses yeux, MTU apporte une réponse insuffisante :

*Après les cours de MTU, pour moi c'est une blague, dans le sens que tu as que quatre séances et qu'on est au moins 30 voire 40, donc c'est impossible que la prof vienne te voir. Ça dure que deux heures en plus. –
Baptiste*

Selon Aïda, tout ce qu'on leur a dit sur le fonctionnement de l'université est visible sur Internet. Joey partage sa déception devant des propos très généraux. Elle se sent flouée par l'intitulé du cours qui annonçait un

82 CROUS AIX-MARSEILLE, UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE, *Parcours d'études en 1ère année de Licence à l'université : les figures d'une adaptation complexe*, rapport d'études, Université d'Aix-Marseille, 2012, p. 105 [en ligne ; consulté le 16.04.2023] : https://www.univ-amu.fr/system/files/2018-11/DEVE-c004-rapport_etude_qualitative_phase1_def_18_10_2012.pdf

enseignement méthodologique et elle analyse ses besoins avec précision : la maîtrise du vocabulaire et des écrits spécifiques à sa discipline.

Je pense que ça pourrait être un peu revu. Parce qu'on n'a pas trop parlé de la méthode. J'aurais aimé qu'on définisse certains termes propres... On a parlé des termes de la fac en général. Mais on n'a pas vraiment travaillé la méthode. Par exemple : comment construire une argumentation. J'aurais préféré travailler là-dessus, parce que même si on l'a vu au lycée, les attentes sont un peu différentes. J'aurais voulu qu'on puisse préciser les termes – Joey

Cette attente, qui revient à mettre fin au flou pédagogique perceptible dans tous les entretiens, est cependant impossible à satisfaire en sociologie. Il n'existe pas de méthode universellement transposable puisque la démarche et la forme de l'écrit dépendent toujours d'une situation particulière : « les différents exercices à réaliser (lecture, écriture de textes, terrain), qui supposent un travail de fabrication intellectuelle, ont pour principe des logiques peu codifiées en ce qu'ils ne reposent pas sur la reproduction simple de modèles de raisonnement strictement transposables⁸³. » Et c'est sans compter des exigences qui peuvent varier d'un enseignant à l'autre.

Lidia, qui n'a pas encore bénéficié de cet enseignement au moment de l'entretien, a entendu d'une amie inscrite ailleurs que c'était « un truc pour apprendre à faire une bibliographie ». Elle exprime les mêmes carences que Joey. La jeune fille, qui avoue avoir beaucoup tâtonné dans ses apprentissages et saisi par mimétisme – c'est-à-dire en s'imprégnant de ses lectures et des paroles des enseignants – les codes de la sociologie et de l'écriture académique, soupçonne une intention cachée des enseignants, ou peut-être juste une survivance inconsciente de l'université d'avant la massification, que décrit ainsi Tatsuya Ito :

Chacune des sociétés scientifiques, chacun des groupes de chercheurs, avait un « langage » dont l'apprentissage constituait une initiation à cette discipline. Apprendre ce langage, c'était hériter des acquis d'une discipline⁸⁴.

Les néo-étudiants ne se sentent toujours pas guidés dans l'acquisition du sociolecte, des clés culturelles et des référents scientifiques (les concepts difficiles à saisir dont parle Lidia) qui signeront leur appartenance à un groupe d'initiés, et sans lequel toute méthode de recherche est stérile. Ce serait un système de sélection qui profiterait aux seuls étudiants capables de s'approprier le vocabulaire propre à la discipline et les concepts abordés, et de saisir l'implicite des consignes et des textes. Il s'agirait de sélectionner ceux qui sont parvenus à s'affilier par eux-mêmes et non d'accompagner le plus possible d'étudiants dans ce processus et vers la réussite. Ce n'est bien sûr qu'une hypothèse qui germe au cours de notre conversation, mais elle témoigne d'un sentiment d'abandon face aux exigences de l'enseignement supérieur que le contenu de MTU ne parvient pas à dissiper. Hormis, un travail portant sur la maîtrise du vocabulaire qui pourrait, peut-être, gagner à voir collaborer enseignants et BU, le constat ne comporte aucune ambiguïté : les étudiants sont en

83 M. MILLET, « Le passage du lycée à l'université », *op. cit.*, § 41.

84 Tatsuya ITO, « L'écriture académique et la pensée critique – Une méthodologie pour la pensée autonome », in *NU Ideas* Volume 4.2. 2015. Nagoya University Institute of Liberal Arts & Sciences, 2015, [en ligne, consulté le 07.06.2022] : http://nuideas.ilas.nagoya-u.ac.jp/Volume4/4-4_Ito.pdf

attente de l'aide de leurs enseignants, pas des bibliothécaires.

b) La faiblesse des compétences documentaires

Parmi les nombreux besoins inventoriés par les enquêtés, nulle trace des compétences documentaires, non qu'ils les maîtrisent, mais ils en ont l'illusion⁸⁵. D'abord, elles ne sont pas clairement identifiées comme nécessaires à la réussite⁸⁶. Ensuite, la confiance des L1 en leurs capacités surévaluées est un obstacle à leurs progrès. L'espace réservé des bibliothécaires en MTU est donc celui qui semble le moins justifié aux étudiants, ce qui ne les incite sans doute pas à le prendre au sérieux. Peut-on progresser quand on pense savoir faire ?

De nombreuses études font cependant état de la fragilité des compétences documentaires des étudiants de première année, qu'il s'agisse des stratégies de recherche (choix peu efficient des mots clés, mésutilisation des champs de recherches, méconnaissance des opérateurs booléens), de l'exploitation des documents (mésusage des index, glossaires, tables des matières, bibliographies) ou du respect de la propriété intellectuelle : la maîtrise à peine correcte des compétences de l'*Information literacy* affecte l'acquisition des connaissances⁸⁷. Les L1 peinent aussi à évaluer la fiabilité des sources. Ces difficultés ne tiennent pas qu'au manque d'aisance dans le maniement des outils, mais de lacunes disciplinaires. Les L1 ne disposent pas des références nécessaires :

Le manque de connaissances précises dans les domaines concernés empêchent souvent les primo-entrants de formuler des requêtes pertinentes ou d'interpréter correctement les informations, à la fois très normées et très spécialisées, qui s'affichent⁸⁸.

La construction des compétences documentaires ne peuvent donc pas être dissociées de l'acquisition des compétences disciplinaires⁸⁹. Ces compétences, faibles en L1, augmentent avec le temps passé dans l'enseignement supérieur :

Seuls les étudiants de 3e cycle ont recours à des services documentaires plus spécialisés. Ils consultent des bases de données (10%), ou le catalogue informatisé (27% des troisièmes cycles l'utilisent contre 7% pour les autres étudiants⁹⁰

sans qu'on puisse discerner si ces progrès viennent de formations reçues ou de la sélection au cours des années des étudiants les mieux affiliés.

85 C. Cathy PERRET, « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année », *op. cit.*, § 34.

86 Bruno MARESCA, « Pistes de réflexion "prospectives" sur le comportement de lecture des étudiants » in *Les Étudiants face à la lecture*, sous la direction de L. BOIS et C. LEBLOND, Artois Presses université, Arras, 2005, p. 27.

87 Claude POISSENOT, « La fin des héritiers : lecture et compétence documentaire des étudiants aujourd'hui » in *Les Étudiants face à la lecture*, sous la direction de L. BOIS et C. LEBLOND, Artois Presses université, Arras, 2005, p. 41.

88 Marie DESPRÉS-LONNET, « Les stratégies de recherche documentaire », in *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*, sous la direction de F. PAPY, Hermès science publications-Lavoisier, coll. « IC2 Management et gestion des STIC », Paris, 2007, p. 214-215.

89 M. DESPRÉS-LONNET, J.-F. COURTECUISSÉ, « Les étudiants et la documentation électronique », *op. cit.*, p. 40.

90 D. RENOULT, « Les bibliothèques universitaires de Paris et leurs publics : une enquête sur les étudiants en lettres et sciences humaines », *op. cit.*, p. 66.

c) Trouver l'équilibre entre accompagnement et autonomie

Parmi les réponses pédagogiques de MTU perçues comme dérisoires, Baptiste cite immédiatement celle-ci :

On a fait une visite de la bibliothèque. Mais tu vois, ça, typiquement, je trouve que c'est une blague. Un cours où on te fait visiter les bibliothèques, pour moi ça sert à rien. – Baptiste

Le ton est péremptoire et la formule un peu provocante témoigne, là encore, d'un désarroi des LI insuffisamment pris en compte. Quand on demande à Baptiste s'il n'a vraiment fait que visiter la bibliothèque, on s'aperçoit qu'on lui a donné des clés pour être autonome dans la recherche de documents. On peut se demander pourquoi il s'est révélé hermétique à cette initiation. Une première explication est apportée par Myriam, une bibliothécaire chargée de formation dans un établissement d'enseignement supérieur privé :

Les visites de rentrée, euh... elles sont douloureuses (rires). En tout cas, pour moi... J'y ai assisté avec le public (...). Les collègues qui font les visites disent ensuite : « Ils reviennent au bureau de prêt et ils reposent les mêmes questions ; ils savent pas faire une résa [réservation] ». Bah ouais, ils ont pas écouté parce qu'en fait, c'était noyé par quinze mille info et du coup, on retient pas. – Myriam

Selon son analyse, le manque de réceptivité des étudiants s'explique par un manque de réflexion pédagogique dans la conception de la séance. La bibliothécaire plaide ainsi pour une refonte de ces visites, dans un format plus ludique. Il s'agit de placer les étudiants en position d'acteurs. Le service de formation du SCD de Paris 8 est arrivé aux mêmes conclusions. Les deux bibliothécaires ont élaboré un « parcours découverte » sur lequel les participants leur font d'excellents retours (cf. annexe 2).

J'ai trouvé que les visites qu'on faisait étaient bien, mais que les étudiants étaient trop passifs. Ils suivent le bibliothécaire au gré des salles. Ils interviennent assez peu, ils suivent gentiment. Côté formation, on avait aussi des formats magistraux. L'idée, c'était de proposer quelque chose d'intermédiaire entre formation et visite : on les accueille, on leur souhaite bienvenue, on leur donne de brèves indications et puis, après, ils ont un questionnaire auquel ils doivent répondre par équipe de 4, à peu près. Ils partent dans la bibliothèque pour répondre aux questions, à la fois sur les services proposés par la bibliothèque, sur les collections et il y a un peu de recherche documentaire et de navigation dans les bases. Tout le contenu qu'on proposait dans les formations de façon cadrée, ils le font. Ils s'éparpillent, on reste disponibles pour les aider, on complète la formation, et à la fin, on fait un debrief avec chaque groupe. Ils repartent avec leur questionnaire. – Céline

Le format est avantageux sur plus d'un plan. C'est d'abord une économie d'énergie pour les formateurs : l'essentiel de leur travail est produit en amont, lors de la création du questionnaire ; de plus, on peut former plus d'étudiants en même temps, sept groupes de quatre étant soutenables (c'est le maximum testé), alors que la salle de formation comporte 14 postes informatiques (22 étudiants est la capacité maximale possible, en partageant certains postes, dans des conditions médiocres). C'est évidemment aussi profitable aux étudiants, plus impliqués et obligés de prendre des repères dans la BU. Mon observation sur le terrain m'a permis de vérifier l'engagement de tous les groupes – et au sein de chaque groupe de presque tous les étudiants – dans ces parcours découvertes (cf. annexe 2). Enfin, c'est aussi un gain pour la tranquillité des autres usagers, les

petits groupes autonomes du parcours ayant moins d'incidence sur leurs conditions de travail qu'une visite guidée. Toutefois, le service formation n'a pas supprimé de son offre les visites plus classiques, jugées complémentaires : le choix est laissé aux enseignants qui encadrent les groupes. Le maintien des visites traditionnelles se comprend aussi à la lumière d'une considération pratique : il existe un vivier de bibliothécaires volontaires pour les faire, alors que tout le monde n'est pas encore à l'aise avec le format du parcours découverte, bien qu'il implique une prise de parole moins longue et pas de compétences étrangères à leur identité professionnelle. Lors de mon observation, une monitrice-étudiante animait la séance, ce qui tend à faire penser que c'est à la portée d'agents expérimentés. Nouvelles venues dans le SCD, les deux formatrices ont craint de froisser leurs collègues en imposant le seul format du parcours découverte. Cela aurait pu être perçu comme une mise en cause du travail antérieur, un désaveu. Néanmoins, selon Céline et Aurore, le dispositif semble avoir été aussi bien accueilli par l'équipe des bibliothécaires que par les étudiants et les professeurs. Une variante est à l'étude, à l'initiative d'une enseignante : les étudiants ne viendraient pas sur des créneaux programmés, mais par petits groupes quand ils auraient le temps. Le retour d'expérience n'aurait pas lieu directement après leur parcours, mais dans un temps de restitution en amphithéâtre. Cela évite d'avoir à programmer plusieurs séances à la BU, mais nécessite de trouver des bibliothécaires suffisamment à l'aise pour prendre la parole en amphithéâtre.

Dans le cas de Baptiste, on peut soulever une autre explication à son manque d'autonomie dans la recherche de ressources. Cette compétence ne trouve tout simplement pas grâce à ses yeux. Comme il ne consulte aucun document sur place et en emprunte rarement, il ne voit pas l'intérêt d'assimiler un savoir-faire qu'il remobilisera si peu. Pourquoi s'investir dans un apprentissage si le gain est faible ? C'est une question de rentabilité parfaitement assumée : « Apprendre ça pour deux livres par semestre, même si à mon avis c'est pas très compliqué, je vois pas trop l'intérêt. ». D'autres passages de son entretien attestent de ce type de calcul, chez lui (cf. annexe 1)

Si jamais je veux emprunter un livre, je vais pas m'amuser à le chercher. Je vais à l'accueil et je demande : « Je veux voir ce livre, où est-ce qu'il est ? » Et après le monsieur va le chercher avec moi. – Baptiste

Soucieux de saisir la moindre occasion de former les utilisateurs au catalogue informatisé, le personnel posté en salle de lecture lui montre à chaque fois la marche à suivre, avec persévérance, dans cette ambivalence presque tragique propre au bibliothécaire que décrit Anne-Marie Bertrand : il travaille à sa propre disparition en apprenant aux autres à se passer de lui⁹¹. Le fait d'apprendre en situation à un moment où le besoin s'en fait sentir est en principe propice à l'assimilation d'un savoir-faire. L'extrait ci-dessus signale assez bien qu'il s'agit ici d'un refus par choix de la facilité. Il n'y a pas de réel besoin, puisque l'étudiant sait qu'il peut compter sur la prévenance des bibliothécaires. Ne pas savoir utiliser le catalogue informatisé – même si cela ne semble pas si compliqué pour peu que l'on se pique d'essayer – n'est pas un problème :

Je commencerai à le faire si jamais un jour je vois que les agents d'accueil commencent à dire : « Non, on

91 Anne-Marie BERTRAND, *Bibliothécaires face au public*, Bibliothèque publique d'information, Centre Georges-Pompidou, Paris, 1995, p. 110.

Baptiste pose une question pédagogique fondamentale : quel équilibre trouver entre la démarche d'accompagnement et la démarche pédagogique, c'est-à-dire l'incitation à l'autonomie⁹² ?

d) Les compétences sous-exploitées des bibliothécaires en MTU

Dans un volume horaire contraint, la contribution des bibliothécaires dans l'enseignement méthodologique se limite à une présentation des espaces de la BU et des bases de la recherche documentaire. Or, nous avons vu que les étudiants expriment de nombreuses autres attentes : efficacité de la prise de notes, maîtrise du vocabulaire propre à la discipline, compétences d'organisation, d'écriture académique pour faire face à des exercices nouveaux, et gain d'efficacité dans les lectures scientifiques. On pourrait ajouter des compétences d'oral, mais aucun enquêté n'en fait mention. Faire progresser les étudiants de L1 dans ces apprentissages incombe aux enseignants, spécialistes de leur discipline et les mieux à même de pouvoir expliciter leurs attentes. Toutefois, dans l'énumération qui précède, il y a un savoir-faire qui relève aussi sans conteste de la compétence des bibliothécaires : adapter sa lecture au type de document, ce qui implique de s'entraîner à utiliser un sommaire et un index, par exemple. Dans mon terrain et dans mes lectures, je n'ai pas trouvé trace de l'implication des bibliothécaires dans une formation obligatoire de ce type, à destination d'étudiants de première année, à l'exception d'une expérimentation dans plusieurs universités américaines. Tous les étudiants s'engagent à lire le même livre, qui fait l'objet de divers travaux. Les bibliothécaires sont très investis dans ce dispositif qui facilite l'affiliation institutionnelle et intellectuelle. Devant les compétences de lecture, de restitution orale, de recherche documentaire que ce projet exerce et qui sont autant d'objectifs secondaires, c'est le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté et l'intégration qui est visé⁹³. Si intéressante que soit cette expérience, elle nécessite une collaboration à grande échelle de la communauté universitaire qui compromet sa transposition dans le modèle français, comme le suggèrent les observations que nous ferons dans notre quatrième partie.

D) Agir au-delà des compétences documentaires grâce à la pédagogie active

Ce sont surtout dans les formations proposées hors-cursus – dont les enseignants ne s'emparent pas forcément –, que les bibliothécaires-formateurs innovent, en mettant l'accent sur des pédagogies actives. Lorsqu'on examine l'offre proposée par les SCD, on observe que les compétences visées ne se limitent pas à la classique maîtrise de la recherche documentaire et à la présentation d'outils, domaine où personne ne conteste l'expertise des bibliothécaires. Cette rubrique passe en revue quelques propositions qui ne s'adressent pas toujours à des L1, pour lesquels les formations dispensées par la BU se limitent souvent à celles qui sont obligatoires. Mais il est intéressant de les exposer ici dans la mesure où elles témoignent de la vitalité et de la

⁹² *Ibid.* p. 47.

⁹³ Lucile PELLERIN DE LA VERGNE, « Développer la lecture étudiante ou les *common readings* », in *Favoriser la réussite des étudiants*, sous la direction de C. EL BEKRI-DINOIRD, Presses de l'Essib, Villeurbanne, 2009, p. 128

créativité pédagogique des formateurs en bibliothèque et donc de l'affirmation d'une nouvelle identité professionnelle.

a) Mettre la recherche documentaire au service des compétences orales

Dans son panel de formations, le SCD de Paris 8 a développé un module axé sur la maîtrise du débat. Il n'a été mis en œuvre qu'une seule fois, n'ayant été demandé par aucun enseignant. Le contexte de cette unique expérimentation est intéressant : il concernait des étudiants de licence inscrits dans un programme de réorientation auquel la BU est associée et pour lequel elle avait carte blanche. C'était certes l'occasion de tester quelque chose de nouveau, mais ce public était plus qu'un cobaye : incertain de son avenir, il a des besoins transversaux. Les compétences visées doivent être transposables quelle que soit la suite des études entreprises, ce qui est le cas de la capacité à défendre un avis. Par ailleurs, c'est un public en rupture de confiance pour lequel il est judicieux de sortir des sentiers battus.

La démarche pédagogique présente l'intérêt de recourir à des compétences documentaires comme outil et non comme fin en soi. Le point de départ est un proverbe, sur lequel les étudiants ont amassé du matériel dans les ressources de la BU, à commencer par l'origine de l'expression. Dans un second temps, avec l'objectif de mobiliser les références trouvées, divisés en deux groupes, ils débattent de la pertinence du proverbe. De cette expérience, on retient que la volonté d'éprouver de nouvelles méthodes et de construire une offre complète et transversale est une caractéristique des bibliothécaires-formateurs.

b) Initier à la pensée visuelle

Apprendre à réaliser des *sketchnotes*, avec l'objectif de réaliser un poster comme ceux que produisent des chercheurs lors d'un colloque, éloigne davantage de la recherche documentaire. L'exercice entraîne cependant nombre de compétences qui font aussi le métier d'étudiant : il constitue une aide à l'idéation, à la hiérarchisation des informations, à l'organisation des idées, à l'esprit de synthèse et à la restitution d'une pensée pour les autres, tant de compétences qui font aussi le métier d'étudiant. Pierre a déjà testé ce format et espère le mettre en œuvre dans son nouveau SCD. À ces yeux, des bibliothécaires sont légitimes pour le faire, d'autant que personne d'autre ne s'en charge dans les enseignements disciplinaires.

c) Entraîner les compétences de coopération grâce à la ludification

La ludo-pédagogie propose des solutions pour exercer les compétences de collaboration. Les jeux-cadre de Thiagi (du nom de leur inventeur S. Thiagarajan) suscitent des interactions entre pairs et permettent de développer une réflexion commune⁹⁴. Le jeu de l'enveloppe permet aux participants de multiplier les arguments et de se décentrer des leurs, puisqu'ils présentent ceux d'autres groupes au moment de la mise en commun. Ces situations inspirent Pierre dans ses projets de formation :

⁹⁴ Sivasailam THIAGARAJAN et Bruno HOURST, *Stratégies interactives pour la formation et l'enseignement*, Éd. du mieux-apprendre, coll. « Thiagi », Tarsul, 2017.

On a adapté ce principe sur les différentes bases documentaires : on avait le Web of science, Scholar et deux autres outils. Par rapport à des cours où on présente les quatre outils à la suite [il imite le ronflement], ils ont constamment vu trois outils avec un maximum d'arguments et ils ont eu à décrire pour tous leurs collègues un quatrième outil. Ils ont été actifs tout le temps. C'est ça, mes enjeux. – Pierre

Privilégier les travaux en groupe amènent les étudiants vers une plus grande autonomie. Cela conduit le formateur à adopter la position du guide :

Plus investi sur le fond, il peut également mettre en avant son expertise sous la forme de conseil plus ou moins individualisé. Au-delà de la maîtrise de la dimension relationnelle, ces démarches de formation nécessitent une grande maîtrise méthodologique ainsi qu'un cadrage rigoureux⁹⁵

Pierre évoque aussi sa participation aux « amphis gamifiés », expérience d'*escape game* à grande échelle visant à ouvrir des valises cadenassées en mobilisant et en mutualisant ses connaissances (sur la recherche documentaire, la propriété intellectuelle etc.). Cette modalité pédagogique est gourmande en ressources humaines et est trop exigeante pour fédérer une équipe de formateurs sur la durée. Elle implique par ailleurs une parfaite maîtrise de sa mécanique⁹⁶.

Ces exemples montrent qu'il existe chez les bibliothécaires interrogés, outre un questionnement pédagogique invitant à l'expérimentation, la volonté d'afficher le dynamisme de l'offre de formation. L'enjeu est de montrer qu'il se passe des choses à la BU. Cette volonté d'affirmation est le signe d'une identité professionnelle en construction – voire déjà bien avancée –, de même que l'existence de représentations similaires et l'émergence d'un discours commun.

E) S'adresser aux lycéens

a) Un public saisonnier un peu turbulent

Le fait de réfléchir à l'accueil des lycéens est le signe qu'on se soucie de participer à l'affiliation. Or, lorsque les personnels du SCD voient affluer des lycéens en BU, ce n'est pas toujours d'un très bon œil. Cela se produit à des moments stratégiques de l'année de terminale, que la réforme du bac de 2021 a avancés dans le calendrier. Toutes les BU ne se prêtent pas à l'accueil de ces visiteurs extérieurs, mais dans celles qui n'exigent pas la présentation d'une carte d'étudiant, comme celles de Nanterre ou de Paris 8, l'arrivée de ces usagers qui évoluent souvent en groupes et n'ont pas intégré les codes de la BU (voire de la bibliothèque en général), pose à l'occasion des problèmes de cohabitation avec les étudiants et des tensions avec des personnels, comme en attestent des entretiens avec les professionnels et mon expérience de moniteur-étudiant. Les motifs qui leur font pousser la porte d'une BU ne peuvent ici qu'être supposés ; ils sont sans

95 Philippe FABRE, « Construire et conduire une formation » in *Former les utilisateurs de la bibliothèque*. Sous la direction d'O. RIONDET, Presses de l'Essib, coll. « La boîte à outils », Villeurbanne, 2000, p. 45 [en ligne, consulté le 04.02.2023] : <https://doi.org/10.4000/books.pressessensib.15075>, § 33.

96 Nolwenn PAMART, *Valeur et place du jeu de rôle en bibliothèque et ludothèque : réussite ou « échec critique » ?*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de G. MIURA, Essib, Villeurbanne, 2020 [en ligne, consulté le 20.02.2023] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/69597-valeur-et-place-du-jeu-de-role-en-bibliotheque-et-ludotheque-reussite-ou-echec-critique.pdf>

doute animés par la même stratégie d'autocontrainte que les L1, à laquelle doit se mêler la curiosité d'entreapercevoir le monde qui les attend après le bac, à moins que, comme Chayma du temps où elle était lycéenne, ils soient juste en quête d'un cadre de travail qui « en jette davantage ». Ils se limitent en tout cas à un usage de salle d'étude – ce qui n'est pas très différent des étudiants, *a fortiori* des L1. Étant donné que seule une partie d'entre eux seront inscrits l'année suivante dans cette université, le gain en matière d'affiliation, qui se restreint à une connaissance topographique, est quasi nul.

b) Un public à cibler pour préparer l'affiliation

Il s'agit pourtant d'un public à prendre en compte. La faible proportion d'étudiants déclarant avoir bénéficié d'une initiation à la recherche documentaire dans leur CDI dans leur scolarité secondaire invite à considérer les lycéens comme un public à cibler⁹⁷. De fait, le désarroi des L1 qui peinent à prendre leurs repères dans la BU, non seulement dans l'espace mais aussi dans l'abondance des ressources et la manipulation des outils, peut s'expliquer à la lumière d'un manque de progression entre les enseignements secondaire et supérieur. Selon le point de vue, on dira qu'ils sont insuffisamment préparés ou mal accueillis à l'université. Le manque d'harmonisation dans les pratiques et l'ignorance de ce qui se pratique aux autres niveaux d'enseignement sont des faiblesses connue de l'Éducation nationale auxquels des conseils école-collège et collège-lycée essaient de remédier. Le constat a fait l'objet d'un groupe de réflexion, aboutissant en 1997 à l'idée d'un passeport documentaire de l'école à l'université pour réfléchir à une progression cohérente⁹⁸. Le projet a été interrompu, en partie par manque de volonté politique, mais le questionnement reste d'actualité si on veut éviter « les b.a.-ba répétés éternellement et les ruptures énormes de niveau et d'exigence⁹⁹ ».

Rendre plus douce la transition d'un statut à l'autre, ce n'est pas seulement convoquer chez les étudiants leurs réflexes de lycéens ; c'est aussi s'adresser aux lycéens comme à de futurs étudiants. S'impose dès lors l'idée de créer ou consolider des partenariats avec le secondaire, afin d'assurer une transition réussie à l'université¹⁰⁰. Après avoir identifié la classe de terminale comme un maillon faible dans la formation documentaire et dans la prise d'autonomie en raison de l'imminence du baccalauréat, le rapport Durpaire¹⁰¹ repère des coopérations entre des SCD (universités d'Évry, de Bretagne sud et d'Artois) et des lycées. Depuis la disparition des T.P.E., qui constituaient une initiation importante aux compétences de recherche, ces initiatives locales sont probablement plus importantes encore pour préparer au métier d'étudiant. Plusieurs opérations visent ainsi à donner de l'assurance aux futurs étudiants, comme « un enseignant, une classe, un chercheur » ou encore un tutorat de lycéens mis en place par les bibliothèques du campus de Villetaneuse, en

97 C. PERRET, « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année », *op. cit.*, § 16.

98 Alain CHANTE, « Un passeport encore valide ? : regards sur une expérience passée et d'avenir », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2005, n° 6, p. 33-37. [en ligne, consulté le 2 juin 2023] : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0033-005>

99 *Ibid.*

100 G. Perrin, *op. cit.*, p. 155.

101 Jean-Louis DURPAIRE et Daniel RENOULT, *L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*, Inspection générale de l'Éducation nationale - Inspection générale des bibliothèques, 2009.

tenant compte de leur situation individuelle¹⁰². Le SCD de Paris 8 participe aux « Cordées de la réussite », dans un format très proche des parcours découvertes, mais moins orienté vers les services propres à cette BU – que ces lycéens ne fréquenteront peut-être jamais – et plus vers la recherche d'information dans les collections, transférable dans d'autres BU. Les élèves sont invités à se déplacer dans les rayons, selon un fil rouge thématique décidé avec les enseignants, en rapport avec un travail réalisé dans l'année. À la demande d'un lycée voisin, plusieurs séances ont aussi été organisées pour préparer le grand oral du bac, en liaison avec la professeur documentaliste. Une aide a été apportée au cas par cas pour chercher des ressources en lien avec les sujets choisis, dans un dispositif qui a mobilisé de nombreux bibliothécaires. Ces actions destinées aux lycéens s'avèrent gourmandes en moyens humains, dans un contexte où il est déjà difficile de satisfaire la demande pour les L1. Elles sont cependant pérennisables si, comme pour le grand oral, elles interviennent dans une période creuse en formations. Mais fournissent-elles aux lycéens des clés suffisantes pour réussir leur métamorphose en étudiants ?

c) Les leçons à tirer d'une expérience

À Nanterre, un concours de circonstances a abouti à un projet avec des élèves volontaires de 1^{ère} (8 lycéens la première année, entre 25 et 30 la seconde). Ce niveau constitue une cible intéressante : l'enseignement supérieur n'est pas pour ces lycéens une lointaine abstraction comme aux yeux de seconde, sans qu'ils soient pour autant aveuglés par la proximité du bac et l'urgence de leur orientation. Quoique le hasard y soit pour beaucoup, l'occasion était belle pour répondre à une préoccupation de la présidence de l'université sur le continuum bac -3 bac +3, une des priorités affichées par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche¹⁰³. C'était un travail de recherche lié à un *wikiconcours* dont le but est l'écriture d'une page d'encyclopédie en ligne. Dans l'esprit des bibliothécaires, il s'agissait d'un test : « voir ce qu'on pouvait leur proposer pour ensuite élargir l'offre aux lycées qui sont autour de l'université » précise Mathias.

Étant donné qu'ils n'hésitaient pas à poser des questions, qu'ils n'avaient pas peur de se tromper - ils se débrouillaient beaucoup mieux que des étudiants de L1, voir de M1, dans l'utilisation de nos outils. Il y avait cette curiosité et cette envie : « on doit utiliser ces outils-là, parce que, derrière, on veut gagner le concours » – Mathias

Premier constat : L'effort d'adaptation à un public plus jeune n'a pas été l'obstacle prévu. Observer ces lycéens investis dans le projet permet, par ailleurs, d'identifier deux freins chez les étudiants de L1. Le premier est que, pour être efficace, l'apprentissage doit avoir un objectif et du sens : on apprend mal quand on ne ressent pas l'urgence d'apprendre. Or, les étudiants n'ont pas toujours conscience de leurs carences en IL, contrairement à ces lycéens. Le deuxième frein tient à la peur de reconnaître ses faiblesses au sein du groupe : la crainte de ne pas paraître affilié est un obstacle à cette affiliation. Il faut cependant garder à

102 Véronique PALANCHÉ, « Le rôle social de la BU, un choix politique », *Bibliothèque(s)*, décembre 2014, n°77, p. 49-51.

103 Nicolas DI MÉO, *L'Accueil des lycéens dans les bibliothèques de l'enseignement supérieur*, ADBU, 2017 [en ligne, consulté le 03.03.2022] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/67515-l-accueil-des-lyceens-dans-les-bibliotheques-de-l-enseignement-superieur.pdf>

l'esprit que les lycéens impliqués dans le projet étaient tous volontaires, très motivés (même s'ils n'étaient pas tous de très bons élèves, aux dires de leurs professeurs) et bénéficiaient de l'encadrement d'enseignants rompus à des projets innovants (radio, accueil d'écrivains, de personnalités politiques...) qui les accompagnaient très attentivement. La preuve en est que, même après l'annulation du concours, le projet a pris de l'ampleur et s'est transformé en table ronde à la BU sur la BD historique : les lycéens ont présenté les intervenants, préparé et posé des questions et animé la rencontre. On peut supposer qu'une fois devenus étudiants, ces jeunes gens ont vu leur affiliation facilitée, même s'ils ont rejoint un autre établissement du supérieur. Reste qu'une telle opération est impossible à généraliser à tous les lycées proches de l'université.



Les missions des bibliothécaires ont évolué depuis le début des années 2000, sous l'effet d'influences croisées : la volonté politique soucieuse d'afficher sa lutte contre l'échec (LMD, PRL), le modèle du *Learning Centre*, la hausse générale du niveau d'études des personnels de BU et l'émergence d'un discours qui fait passer la gestion des collections au second plan derrière la médiation. Pour une petite frange de bibliothécaires, la transformation est plus profonde ; on assiste à la construction d'une nouvelle identité professionnelle de bibliothécaire-formateur·trice. Ce groupe se reconnaît comme formateurs, s'organise, innove de concert, partage des lectures, un réseau, un discours et il a obtenu récemment une officialisation de ce statut par l'institution, notamment sous la forme d'une certification. Cette évolution se manifeste dans une approche pédagogique plus innovante des formations. Que ce soit envers les collègues qui débutent en formation ou envers les étudiants, la posture de ces formateurs est celle de médiateurs plutôt que d'enseignants. Par ce positionnement, « la bibliothèque universitaire ne se pose plus en détenteur d'un stock de savoirs magistraux, mais comme une entreprise d'accompagnement des étudiants apprenants, attentives à leurs habiletés hétérogènes. Elle peut ainsi constituer un havre pour ces étudiants¹⁰⁴. »

104 Bertrand CALENGE, *Les Bibliothèques et la médiation des connaissances*, Éd. du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », Paris, 2015 [en ligne, consulté le 4 décembre 2021] : <https://www.cairn.info/les-bibliotheques-et-la-mediation-des-connaissance--9782765414650.htm>

III – « ON S'EN FOUT EN BIEN¹⁰⁵ » : DES PERSONNELS BIEN PERÇUS MAIS PEU SOLLICITÉS

1) Les bibliothécaires : des personnels-ressources peu présents dans l'esprit des étudiants

L'absence des bibliothécaires dans le discours des étudiants interrogés qui, par ailleurs, évoquent spontanément la bibliothèque, suggère que, plus qu'une question de légitimité, c'est une question de visibilité qui se pose. Lorsque j'amène la discussion sur les compétences des bibliothécaires, personne ne les met en doute, mais aucun ne pense à les solliciter.

A) Des contacts limités avec les étudiants

a) Des personnels peu sollicités dans les salles de lecture

Le libre accès est plébiscité par la plupart des étudiants. Ils se dispensent non seulement de l'aide des bibliothécaires, mais aussi du recours au catalogue informatisé : la recherche en rayons est perçue comme plus facile (Louise), mais il s'agit surtout de faire confiance à la chance ; cette disposition d'esprit ne semble pas avoir beaucoup changé depuis les années 2000¹⁰⁶. C'est, certes, la preuve d'une appropriation de l'espace, mais c'est aussi le risque de passer à côté de documents qui seraient rangés ailleurs, selon une logique qui leur aurait échappé, voire en magasin. Le portail documentaire de l'Université Paris Nanterre enregistre cependant une hausse modérée mais régulière depuis plusieurs années des requêtes sur le catalogue informatisé (plus d'un million de requêtes pour l'année 2021) et de l'accès aux ressources numériques, que l'on peut interpréter comme une meilleure maîtrise des compétences de recherche documentaire¹⁰⁷.

Lorsque les usagers sont autonomes, ils font rarement appel aux bibliothécaires pour des tâches complexes. Comme le résume Pierre, « aller voir un bibliothécaire n'est pas une chose qui fait naturellement sens pour un étudiant », ce qui invite à former les bibliothécaires pour qu'ils soient proactifs lorsqu'ils sont en SP. Ils sont là en cas d'obstacle imprévu, comme un livre signalé comme disponible sur le catalogue mais introuvable car mal rangé – situation rencontrée par Lidia. Joey est la seule enquêtée à avoir recouru aux services d'un bibliothécaire pour l'aider à mener une recherche documentaire complexe, et ce fut un demi-échec, parce que ce n'était pas un problème de méthode, mais de limitation des ressources portant sur un sujet très pointu.

105 La formule est extraite de l'entretien avec Anne-Sophie.

106 Marie-Ange DE GANDT, « Une évaluation de la formation en méthodologie documentaire à Lille-3 » in : *Former les utilisateurs de la bibliothèque* sous la direction d'O. RIONDET, Presses de l'Enssib, coll. « La boîte à outils », Villeurbanne, 2000 [en ligne, consulté le 04.02.2023] : <https://doi.org/10.4000/books.pressesensib.15285>

107 Rapport d'activités du SCD de Paris-Nanterre 2021, [en ligne ; consulté le 16.03.2023], p. 12
https://bu.parisnanterre.fr/medias/fichier/2021-scd-rapport-d-activite-compressed_1656938830242-pdf

Il y a juste une fois où je faisais des recherches sur les chefferies en Mélanésie et impossible de trouver des documents, c'était l'enfer, y avait rien. Du coup, je suis allée voir le bibliothécaire, qui m'a un peu aidée, mais en fait il n'a pas trouvé grand-chose non plus. – Joey

b) Une image plutôt positive

L'étudiante souligne cependant la disponibilité de son interlocuteur qui lui a montré le catalogue informatisé : « Et puis le mec de la BU a été super sympa : il m'a tout montré. Il a fait avec moi. » À défaut d'obtenir les documents susceptibles d'enrichir son travail, dans l'immédiat, Joey a appris à mieux utiliser les filtres de recherche et à limiter le *bruit*, c'est à dire les propositions non pertinentes. Lidia se montre un peu plus sévère sur l'affabilité du personnel : « Des fois, on dirait qu'on les dérange quand même (rire), mais au final ça va », peut-être parce que, contrairement à ce qu'on l'on observe le plus souvent en bibliothèque, elle préfère s'adresser à eux lorsqu'ils sont postés derrière leur ordinateur et non lorsqu'ils sont occupés entre les rayonnages. L'image des bibliothécaires qui semble dominer chez les étudiants n'est pas la figure de l'érudit, mais celle d'un personnel à leur service, même s'ils en usent rarement.

Habitué à des rapports limités en SP, les bibliothécaires peuvent investir les séances de formation pour créer une connivence avec leur public : « je vois que mes collègues, c'est vraiment le moment qu'ils attendent pour communiquer de manière différente avec les étudiants, et qu'ils s'éclatent avec ça », analyse Elisabeth, avant d'égrener des commentaires positifs laissés sur les fiches d'évaluation par les étudiants à propos des bibliothécaires. Peut-être est-ce une façon de corriger une représentation erronée que certains L1 se sont fait d'eux : « Ils ont du mal parfois à comprendre qu'on est autre chose que monsieur et madame "chut !" dans les salles, mais que nous sommes aussi des spécialistes de l'information », confie une bibliothécaire.

Le seul entretien qui fasse état de conflits est celui d'une bibliothécaire et elle les attribue à la dégradation des conditions matérielles de travail. Les étudiants et les personnels semblent victimes à égalité. Pourtant, une certaine culpabilité imprègne son discours ; elle exprime plusieurs fois le besoin « de se rattraper avec de petits gestes humains » :

C'est la deuxième année maintenant que les étudiants sont assez durs avec nous dans les salles de lecture. Beaucoup d'entre eux sont très remuants, très bruyants. Il y a des conflits un petit peu, certains soirs, avec des agents. Je pense que c'est pas parce qu'ils se sont subitement ensauvagés : c'est simplement qu'ils n'ont pas des conditions sereines pour étudier, donc ça les énerve ils nous traitent comme on les traite.

c) Des formations en BU parfois prises à la légère

Le nombre d'absences à certaines formations (cf. annexe 2) démontre que les étudiants ne les jugent pas comme essentielles. Faire apparaître les formations à la recherche documentaire dans la maquette de chaque filière leur donne cependant de la visibilité et du crédit. C'est un premier pas nécessaire aux yeux des bibliothécaires :

C'est ce qui joue, en fait, en BU : quand la bibliothèque est dans les maquettes de cours, les étudiants sont obligés de venir, il y a du poids, on est visibles et on peut vraiment tester des choses. – Alice

À chaque nouvelle maquette, tous les quatre ou cinq ans, on essaie de voir avec les enseignants - pour l'instant, ça n'a pas fonctionné - si on ne peut pas s'inscrire directement dans la maquette. – Mathias

« Mais une inscription sur une maquette, si cela représente déjà une certaine prise en compte par l'Université, ne montre pas jusqu'à quel point la formation documentaire est intégrée », relativise une enquête de l'ADBU de 2005¹⁰⁸. En effet, même inscrites dans le cursus, les formations ne sont pas toujours obligatoires. Ce statut qu'Elisabeth qualifie de « bâtard » engage à des pourparlers avec les secrétariats d'UFR qui ont un peu tendance à les oublier :

Pour les étudiants en histoire, la formation est obligatoire ; pour les autres étudiants, la formation n'est absolument pas obligatoire. Donc ils ont tendance à passer ça par-dessus la jambe. Étonnamment, cette année, alors que vraiment on a cette fois-ci bien mis au point notre communication sur cette formation en ligne à leur propre rythme etc., que les différents secrétariats d'UFR ont bien voulu se faire le relai de notre message... donc on a super bien communiqué cette année et bizarrement les étudiants ne suivent pas. C'est pas obligatoire, donc ils ne le font pas. Maintenant il va falloir qu'on commence à discuter pour hélas ! mettre des moyens coercitifs en place avec les UFR, parce que, oui, c'est un petit peu un problème là : sur toute une cohorte de... par exemple, en philosophie, je crois qu'ils ne sont qu'une cinquantaine à avoir suivi la formation, alors qu'ils sont normalement plusieurs centaines. – Elisabeth

Se pose alors l'opportunité d'attribuer une note aux étudiants. Cette possibilité soulève des réticences. Elisabeth préfère l'idée d'une validation, rendue facile par le format numérique : entre chaque capsule vidéo, un quiz permet de débloquent la suite ; grâce à l'ENT, les formateurs peuvent relancer les étudiants qui ne seraient pas aller au bout du programme. Cependant, la notation légitime la formation à la méthodologie documentaire, l'institutionnalise en tant qu'enseignement comme un autre ; elle est souvent le fait d'enseignants, beaucoup de bibliothécaires n'étant pas à l'aise avec l'idée d'évaluer¹⁰⁹. Certains formateurs comme Pierre font cependant un enjeu de participer à la notation : c'est gagner en crédit auprès des enseignants. Dans le cadre de la LMD, la tendance a été d'intégrer de plus en plus les formations aux pratiques informationnelles dispensées par les SCD au cursus obligatoire, même si c'est parfois sous une forme parcellaire. Légitimées aux yeux des étudiants comme des enseignements et institutionnalisées, elles font désormais partie du paysage universitaire français¹¹⁰.

Le caractère obligatoire de la formation à la recherche documentaire est un réel enjeu en matière d'affiliation des étudiants. Le nombre d'étudiants interrogés par Mariangela Roselli¹¹¹ qui n'en ont pas bénéficié est d'autant plus frappant que ce sont ceux qui en auraient le plus grand besoin qui s'y dérobent ; en effet, un étudiant non affilié a tendance à fuir les situations susceptibles de dévoiler ses lacunes. L'un d'eux affirme ainsi « qu'on aurait dû lui imposer ce type de formation, ce qui ne lui aurait pas laissé d'alternative, que si on voulait "vraiment faire quelque chose pour les étudiants non habitués aux livres et à la recherche, il ne

108 ADBU, UNIVERSITÉ DE PAU et FORMIST, *Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire*, op. cit., p. 4.

109 Carole BONNEFOND, *La formation des usagers en bibliothèque universitaire : comment mesurer son impact sur la réussite étudiante ?*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de P-Y. CACHARD, Enssib, Villeurbanne, 2017 [en ligne, consulté le 13.06.2023] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/67413-la-formation-des-usagers-en-bibliotheque-universitaire-comment-mesurer-son-impact-sur-la-reussite-etudiante.pdf>, p. 38.

110 C. BONNEFOND, *La formation des usagers en bibliothèque universitaire*, op. cit., p. 37.

111 M. ROSELLI et M. PERRENOUD, op. cit., p. 100.

faudrait pas de flottement, pas de latitude dans l'offre d'enseignements. Les options, c'est pour ceux qui savent; les autres ont tendance à faire le minimum et ce qui semble incontournable"¹¹². » Proposer des formations à des usagers qui n'entrevoient pas leur intérêt, confrontés qu'ils sont à d'autres difficultés plus immédiates et pressantes, ne semble pas efficace. Peu conscients de l'importance de l'IL comme facteur de réussite et de leurs carences en ce domaine, ils se montrent plus soucieux de valider l'unité d'enseignement MTU que de monter en compétence, comme l'observe une répondante au questionnaire (cf. annexe 4). Les enseignants peuvent être des alliés pour remédier à cet obstacle :

Avec les profs de méthodo de géo et d'histoire de l'art, nous discutons même des contenus. C'est vraiment main dans la main, et par conséquent ce sont des profs qui parlent vraiment beaucoup de notre formation aux étudiants, qui leur expliquent pourquoi ils doivent y aller, à quoi ça sert, et donc on a des étudiants qui viennent. – Elisabeth

B) L'enseignant e seule figure affiliatrice identifiée par les étudiant e s :

a) Dans l'affiliation institutionnelle : une interface avec l'administration

Tous les entretiens que j'ai conduits auprès d'étudiant e s le confirment : les enseignants sont la principale interface – pour ne pas dire la seule – avec l'administration. Ce sont eux qui transmettent les informations pratiques aux étudiant e s.

- J'ai vraiment une super équipe pédagogique. Je les aime beaucoup. On a vraiment des profs très bien ; l'ambiance est plutôt tranquille. Il y a notamment un de nos profs, qui est plus proche de certaines personnes, notamment dans les TD, assez proche de ses élèves... Comme au fur et à mesure de l'année il y a de moins en moins de personnes qui viennent, il y a toujours le même groupe ; donc on noue plus facilement des liens avec les profs.

- Ce sont eux qui vous donnent la plupart des informations sur l'organisation ?

- Totalement, faut pas se cacher : à la fac, c'est l'organisation de la fac, quoi – Louise

À l'exception d'une intervention du secrétariat d'UFR lors d'une journée de prérentrée, les étudiants n'ont que de rares contacts avec ce service, et toujours par mails. Cela donne à Aïda un sentiment d'abandon : « C'est pas comme au lycée, où on avait une CPE, les surveillants. Là, il y a personne, vraiment il y a personne. À part les profs, il y a personne. » De fait, ce sont eux qui invitent les étudiants investis dans le tutorat à venir se présenter en cours ; eux encore qui informent sur la possibilité de consulter Europresse – et quand Chayma ne parvient pas à s'y connecter, c'est à l'un d'eux qu'elle va demander de l'aide ; c'est vers eux, encore, que l'on se tourne, par réflexe, à la moindre question – par exemple comment on consulte ses copies.

On ressent plus une proximité avec elles, dans le sens où elles nous donnent beaucoup plus d'informations, et elles sont plus aussi dans le côté : si on se sent bien, si on a un problème, on peut venir parler. – Anaïs

112 *Ibid.* p. 101-102.

Ils offrent même écoute et soutien moral à des étudiants qui ne se sentent pas forcément à leur place :

Et puis les profs sont beaucoup plus accessibles. Tous les profs, j'ai pu discuter avec eux, leur parler un peu de ce qui me faisait peur, parce que ça faisait trois ans que j'avais arrêté l'école. – Joey

Dans le discours des étudiants interrogés, les SCD ne jouent pas le rôle de point de contact entre étudiants et les divers services de l'université : l'idée du guichet unique, présent dans le concept il est vrai assez diffus du LC, n'est pas entrée dans les pratiques des établissements observés. Cela ne signifie cependant pas qu'ils ne contribuent pas à l'affiliation institutionnelle, même si c'est de façon limitée. Par exemple, il est assez courant que des usagers s'adressent à l'accueil de la BU pour trouver leur chemin sur le campus. Par ailleurs, il semble que des tentatives allant vers l'idée d'un guichet de renseignements n'aient pas abouti. Ainsi, une réunion entre la Mission précarité et santé étudiante de l'université Paris Nanterre et des représentants de la BU devait avoir lieu courant décembre 2022, afin de réfléchir à la forme que pourrait prendre une coopération entre les deux instances. J'y avais été convié, mais mes demandes de complément d'information et mes relances sont restées lettre morte. Je n'ai pas eu confirmation que cette réunion s'était effectivement tenue et j'ignore quel obstacle s'y est opposé.

En matière d'aide à l'affiliation institutionnelle, les bibliothécaires de Paris 8 se démarquent en endossant en partie le rôle d'interface avec d'autres services, non parce que c'est une volonté institutionnelle, mais parce que les étudiants se tourneraient spontanément vers eux :

Souvent même on a des coups de fil pour des questions pédagogiques et on nous dit : « il y a que vous qui répondez ». Ils se basent vraiment sur la bibliothèque ; on fournit un renseignement, je pense, de qualité. Nous, on donne vraiment de l'énergie et ils nous le rendent bien ; ils sont vraiment : « merci vous m'avez sauvé ! » Moi j'ai déjà vu des gens qui sont revenus après plusieurs semaines, qui disent : « ah c'était vous la dernière fois ! » – Aurore

Le témoignage est intéressant, parce qu'il fait état d'une *reconnaissance* des étudiants – pas seulement d'une *gratitude*, mais de l'identification d'une bibliothécaire en particulier perçue comme interlocutrice de confiance. Il ne suffit néanmoins pas à remettre en cause le rôle prééminent des enseignants dans cette fonction.

b) Dans l'affiliation intellectuelle : les prescripteurs

Les enseignants font aussi figure de prescripteurs. Leurs suggestions les plus fréquentes – mais aussi les moins suivies par nos enquêtés, à l'exception d'Anne-Sophie et de Lucien, les étudiants en lettres – sont les livres. Baptiste est le seul étudiant de sociologie interrogé à avoir emprunté un livre à la BU après avoir entendu une enseignante en parler en cours, parce qu'il répondait à un questionnaire personnel. Les bibliographies, distribuées sans consigne explicite, restent lettre morte, ce que démontrent des enquêtes¹¹³. Même lorsqu'un professeur de sociologie de Nanterre propose la lecture facultative d'un livre pour obtenir des points bonus,

113 Par exemple : C. PERRET, « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année », *op. cit.*, § 12.

les consignes indéfiniment reportées ou floues ne sont pas suivies d'effet (Aïda, Anaïs, Baptiste). Or, ces ressources sont celles qui sont précisément disponibles à la BU. À noter qu'aucun des étudiant·e·s rencontré·e·s ne mentionne de bibliographies réalisées par les bibliothécaires, non qu'elles n'existent pas, mais elles ne semblent pas retenir leur attention.

En revanche, lorsque les enseignants ouvrent leurs recommandations à des formes en phase avec le mode de vie de leur jeune public, ils sont écoutés. Le cas des podcasts l'atteste : Anaïs et Joey ont la curiosité d'aller écouter *in extenso* les émissions dont elles ont entendu un extrait en cours de nature et culture ; la seconde explore même d'autres podcasts en lien avec la sociologie. C'est d'ailleurs son mode d'apprentissage usuel, mis au point par tâtonnement :

J'ai une technique un peu différente pour apprendre : j'apprends pas forcément avec les cours, mais plutôt avec des trucs à côté. Par exemple, on parlait de podcasts : si je trouve le sujet que je dois apprendre en podcast, je vais plutôt écouter le podcast que relire le cours. Je sais pas... ça marche comme ça. – Joey

Ces reflexes témoignent d'une incorporation avancée de leur métier d'étudiante. Est-ce juste l'attrait de la modernité, l'habitude - que tous mentionnent lors des entretiens - des formats courts, audio mais surtout vidéo (*Youtube, Tiktok...*) ? Ce n'est pas via le portail numérique de la BU que les étudiants accèdent à ces contenus. Joey trouve ses ressources sur *Youtube* et *France Culture*.

S'il est patent que les ressources textuelles, surtout imprimées, connaissent une disgrâce chez les jeunes gens de notre terrain, d'autres suggestions plus traditionnelles de professeurs emportent aussi l'adhésion. Lidia a ainsi assisté à des conférences sur l'actualité des sciences sociales. Lucien, lui, mentionne sa visite de la Sainte-Chapelle et une leçon donnée au Collège de France : « en général, quand les professeurs me donnent des conseils comme ça, j'y vais » confie cet étudiant dont le contexte familial le porte, il est vrai, à s'intéresser à une culture patrimoniale et légitime. Joey ne dit pas autre chose lorsqu'elle évoque son désarroi face à des ressources pléthoriques : « Être orientée par les profs, je trouve ça vraiment cool. »

Il existe donc de la part de ces étudiants une forte attente vis-à-vis de leurs enseignants, qu'ils ne songent à aucun moment à reporter sur les bibliothécaires qui n'ont peut-être pas, selon eux, la même légitimité pour sélectionner les références les plus pertinentes et les plus fiables sur le plan scientifique. C'est ainsi une enseignante qui a permis à Joey de découvrir la base de données *Cairn*, alors qu'il s'agit typiquement d'un outil que peuvent présenter les bibliothécaires lors de séances de formation.

Les professeurs – du moins ceux qui sont identifiés comme attentifs aux étudiants – s'imposent comme les référents des étudiants parce qu'ils les voient de façon suivie. Lorsqu'intervient une formation à la BU, un outil comme *Cairn* peut très bien avoir déjà été présenté en cours ou, s'il est introduit hors de tout contexte, l'initiative a des chances de tomber à plat. Cela pose la question de la collaboration entre professeurs et bibliothécaires dans les modules de formation.

2) Enseignants et bibliothécaires : une collaboration qui ne va pas de soi

A) Une relation ambiguë

a) Une communication qui fonctionne mal

Pour être efficace, une séance formation à l'usage de l'information doit s'articuler à un projet disciplinaire. « On ne peut pas faire l'économie, à un moment ou à un autre, de la mise en perspective de l'information avec la discipline si l'on veut intéresser les étudiants » écrit A. Colas qui insiste sur le rôle fondamental des pratiques documentaires dans l'acquisition de savoirs disciplinaires¹¹⁴. Cela nécessite une collaboration active entre enseignants et bibliothécaires, l'idéal étant d'intégrer les premiers dans l'équipe de formateurs¹¹⁵. Or, si la constitution de binômes associant un enseignant-chercheur et un conservateur des bibliothèques à la direction de chaque URFIST semble un succès, au sein des universités les deux professions peinent à collaborer :

[La MTU] permet rarement d'impliquer directement les enseignants dans la préparation et la prise en charge des formations. Bien souvent, l'organisation, le suivi, voire l'évaluation de ces enseignements documentaires, sont délégués à la bibliothèque (ou inversement : il peut exister des cas où une composante prend en charge la mise en place de ce module en faible interaction avec la bibliothèque)¹¹⁶.

De nombreuses bibliothèques éprouvent des difficultés à obtenir des enseignants disciplinaires qu'ils participent à la conception et, plus encore, à la réalisation et à la validation des formations documentaires¹¹⁷.

« C'est un petit peu : un UFR, un cas », résume Elisabeth. S'ils prennent de plus en plus en compte la dimension méthodologique dans leurs cours, les enseignants n'éprouvent pas toujours le besoin de le faire en concertation avec les personnels du SCD. Et même lorsqu'ils emmènent leurs étudiants à la bibliothèque, cela peut sembler déconnecté des autres séances de MTU : « On ne sait pas du tout ce qu'ils font en cours de méthodo » relève ainsi Myriam. Sa collègue Alice déplore le manque de retour suite aux séances et regrette de ne pas pouvoir affiner la formation et l'adapter aux besoins. Plusieurs bibliothécaires ont parfois le sentiment que des enseignants se débarrassent de leurs étudiants à l'occasion de ces formations ; cette impression vient principalement du fait qu'une proportion non négligeable d'enseignants n'accompagnent pas leurs étudiants à ces séances, mais elle n'est pas forcément mal vécue par les bibliothécaires :

Personnellement, j'ai toujours préféré quand l'enseignant était là ; déjà parce que ça me permet de le rencontrer et de discuter avec lui. Mais je n'ai jamais vécu leur absence comme un signe de défiance de la part des enseignants. – Mathias

Eux viennent dans la salle avec leurs étudiants. D'habitude, c'est le genre de choses que j'aime pas trop,

114 A. COLAS, *op. cit.*

115 Dominique MINQUILAN et Claire NACHER, *Enseignants et bibliothécaires, quelle forme de partenariat ? L'expérience de méthodologie du travail universitaire à Paris 3*. URFIST de Paris, 2000.

116 Pierre-Yves CACHARD, « Bibliothèques et pédagogie : la formation, un levier d'action », in *Bibliothèques universitaires : nouveaux horizons*, sous la direction de F. CAVALIER, Éd. du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », Paris, 2015, p. 127-140. [en ligne, consulté le 03.12.2022] : <https://www-cairn-info.faraway.parisnanterre.fr/bibliothèques-universitaires-nouveaux-horizons--9782765414698-page-127.htm> , § 23.

117 M. STOLL et F. BLIN, *op. cit.*

parce que souvent, les profs ont tendance à vouloir prendre la main – Elisabeth

Même si cette absence n'est pas interprétée comme du mépris ou du désintérêt, elle renforce l'idée d'une communication compliquée entre les deux corps de métier. La situation semble donc avoir peu évolué depuis une enquête nationale menée en 1997 qui révélait que seulement 9% des formations avait été assurées en collaboration avec les enseignants¹¹⁸.

b) Une expertise pédagogique mésestimée par les enseignants

Cela tient beaucoup à l'image que les enseignants ont des bibliothécaires. Le SCD ne serait pas pleinement considéré comme un acteur pédagogique, d'où la tendance de certains enseignants à s'immiscer lors des séances – qui demeure très minoritaire, à en croire les autres entretiens.

Ça nous renvoie aussi à notre position à l'intérieur de l'université. Souvent la bibliothèque est considérée comme un service un peu transversal dans un coin et avec des profs qui n'en ont un peu rien à faire de nous – Elisabeth

Même si Elisabeth tempère cette affirmation en mentionnant des cas fructueux de collaboration, l'impression générale est que les enseignants mésestiment les compétences pédagogiques des bibliothécaires. Ces derniers pâtissent d'une double illégitimité : ils ne sont pas enseignants et ne forment pas à une discipline mais à des compétences transversales¹¹⁹. Le questionnaire établi pour l'enquête, bien qu'il faille observer ses résultats avec précaution eu égard à sa faible représentativité, confirme qu'ils sont davantage tenus pour des auxiliaires que des partenaires dans la formation (cf. annexe 4). Il existe une méfiance plus grande quant aux compétences pédagogiques chez les enseignants de certaines filières (droit, notamment), ce que tend à confirmer notre enquête¹²⁰. Il faut toutefois distinguer l'image que les enseignants ont vraiment des bibliothécaires et celle que les bibliothécaires pensent leur renvoyer : certains discours semblent, en effet, avoir intériorisé un complexe d'infériorité. Céline constate ainsi un décalage entre un préjugé et ce qu'elle a elle-même constaté : « On m'avait dit : "les profs, tu verras, ils dédaignent un peu les bibliothécaires." Je ne sens pas du tout ça. » Sa collègue surenchérit en notant que les enseignants qui sollicitent des créneaux de formation leur témoignent une grande confiance :

À chaque fois, ils nous disent : « vous faites très bien les formations, c'est top, je vous les envoie. » Il y a vraiment une reconnaissance de la part du corps enseignant [...]. Ils disent : « L'an dernier, vous avez fait ça, ça a peut-être changé de personne, mais c'était super... » Et ils nous donnent aussi des idées de

118 Elisabeth NOËL, « Les formations à l'information en bibliothèque universitaire : enquête nationale 1997-1998 », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1999, t. 44, n° 1, p. 30-34 [en ligne, consulté le 06.05.2022] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1908-les-formations-a-l-information-en-bibliotheque-universitaire.pdf>

119 Pierre-Yves CACHARD, « Une autre forme de médiation : la transmission des compétences informationnelles » in *Les Métiers des bibliothèques*, sous la direction de N. MARCEROU-RAMEL, Éd. du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », Paris, 2017, p. 63-69 [en ligne, consulté le 06.06.2023] : <https://www-cairn-info.faraway.parisnanterre.fr/les-metiers-des-bibliotheques-9782765415268-page-63.htm>, § 29.

120 Annie COISY, « La formation documentaire à l'université : une mise en œuvre progressive », in *Former les utilisateurs de la bibliothèque*, sous la direction d'O. RIONDET, Presses de l'Esssib, Villeurbanne, 2000 [en ligne, consulté le 04.02.2023] : <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.15090>, p. 79-80.

formations, de médiations. C'est agréable aussi. On n'est pas obligé d'aller les chercher. – Aurore

Cela invite à interpréter les absences des professeurs aux formations comme un gage de confiance et non comme une marque de dédain. À défaut d'une co-conception des séances, ce témoignage évoque des échanges sur les contenus. Mais il n'est pas à exclure que le corps enseignant de Paris 8 ait un rapport particulier aux bibliothécaires, en raison de l'histoire de cette université. D'autres témoignages font état de ce type de relation, mais de façon minoritaire.

Ces profs nous envoient leurs étudiants : il faudrait quand même qu'ils sachent ce que nous mettons à disposition des étudiants comme outils de travail. Ils ne peuvent pas comme ça juste faire leur cours et puis ensuite se dire que le monde tourne sans eux. On a besoin aussi de travailler avec eux. – Elisabeth

Dans les discours des uns et des autres, tous établissements confondus, le premier réflexe est de reconnaître l'importance de la collaboration entre les différentes catégories de professionnels, mais ils ne sont pas exempts d'ambiguïté : une certaine rivalité transparaît ainsi dans leurs propos¹²¹. Pierre, qui réfléchit à la signature d'une charte avec les enseignants, a conscience de ces enjeux de pouvoir : « on a besoin d'eux, mais eux aussi ! Il faut juste une relation égalitaire. » Il mentionne chez quelques enseignants des attitudes qui discréditent la collaboration avec le SCD :

Ils nous disaient : « Faites ce que vous voulez » mais on apprend après par les étudiants que leurs profs leur disaient après : « de toute façon, la bibliographie, c'est juste ça, ça et ça »" Mais alors à quoi on sert ? La biblio avait déjà été donnée par les profs. Les enseignants disaient : « c'est pas eux qui notent et nous, du moment que vous avez lu ça, ça nous suffit. » À quoi ça sert qu'on fasse un point sur comment chercher les documents ? – Pierre

S'agit-il d'un rapport de force ou d'une indifférence de la part des enseignants ? Les bibliothécaires, dont l'identité professionnelle s'est en grande partie construite en opposition à celle des professeurs¹²², ont l'impression d'être invisibles ou incompris. « Il faut que les enseignants comprennent en fait que la bibliothèque sert à quelque chose pour les étudiants, et c'est pas gagné ! » analyse Myriam. L'apprentissage serait plus efficace s'il avait lieu au moment où les étudiants en éprouvent le besoin, mais « au moment du besoin, [les enseignants] ne pensent pas forcément à nous », regrette Alice. Le fait est qu'« une préparation concertée et une présence conjointe et active des partenaires lors des séances est souvent un gage de réussite¹²³ ».

Quand les enseignants font les bibliothécaires

Les limites plus floues entre documentation et enseignement se manifestent aussi dans le fait que des enseignants mettent eux-mêmes à disposition de leurs étudiants des ressources, comme sur le site du GEMASS, une UMR affiliée à la Sorbonne.

121 C. CANDALOT DIT CASAURANG, *op. cit.*, § 30.

122 A-M. BERTRAND, *Bibliothécaires face au public, op. cit.*, p. 67.

123 Annie COISY, « Qui assure la formation ? », *op. cit.*, p. 182.

c) De la concertation à la co-construction

Faute d'une réelle concertation, l'articulation entre la formation à la recherche documentaire et la discipline se limite donc parfois au minimum : « On adapte les exemples. On prend leur biblio, en fait, et on pioche des exemples dedans » explique Mathias. Cette démarche est confirmée par mes observations sur le terrain, où même la visite de la BU est adaptée aux besoins spécifiques des filières (cf. annexe 2). L'adaptation des contenus peut cependant être réalisée de façon plus fine et concertée entre les deux corps de métier. À Paris 8, le service formation présente son offre sur son site¹²⁴. C'est le point de départ d'une personnalisation de la formation.

Ce catalogue est évidemment accessible aux enseignants. Ils peuvent picorer et nous dire ce qu'ils souhaitent. De temps en temps, on a des demandes un peu plus à la carte, plus particulières : sur le plagiat, sur les fake news, sur juste les ressources de presse pour la filière info-com. Voilà, on peut avoir des demandes plus spécifiques. Mais le gros des demandes, c'est la présentation des ressources documentaires et une visite. On a une formule toute prête qu'on propose ; après, on discute par mail ou téléphone ou parfois ils viennent nous voir, et on peut ajuster en fonction des enseignants. C'est ça qui rend le travail à la fois intéressant et super chronophage, parce qu'on fait quasiment des formations à la carte. Pour une demande de prof, ça peut aller jusqu'à des échanges d'une dizaine de mails. On a beaucoup d'ajustements que je trouve intéressants. – Céline

Ce travail d'ajustement constitue la première étape : la préparation de la séance. L'enquête réalisée dans le cadre de ce mémoire ne signale pas de cas de coanimation de duo enseignants/bibliothécaire pendant la séance elle-même. Cela conforte les observations d'A. Coisy qui met en doute l'existence d'un triangle enseignant-étudiant-bibliothécaire ; il s'agit plutôt d'une succession de trois duos, avec parfois un important décalage chronologique : d'abord un binôme enseignant-bibliothécaire, puis enseignant-étudiant et enfin étudiant-bibliothécaire pour encadrer les recherches indispensables à la réalisation du projet¹²⁵. Il s'agit donc d'une collaboration qui s'inscrit dans un temps long, pour que les étudiants reçoivent les conseils utiles au moment opportun. C'est toute la question de l'*Information Literacy*, c'est-à-dire la compétence dans la recherche, l'évaluation et l'exploitation de l'information : « La collaboration enseignants/bibliothécaires semble un préalable à la réussite de l'IL en milieu universitaire¹²⁶. »

B) Les bibliothécaires comme soutien à une transformation pédagogique

Les cas de co-construction montrent que la collaboration entre enseignants et bibliothécaires permet de conjuguer des compétences complémentaires pour une transformation pédagogique. Dans l'extrait d'entretien suivant, Mathias présente un dispositif conçu en équipe pluridisciplinaire, mais qui ne semble plus mis en œuvre :

- Les étudiants devaient suivre des cours en ligne : quatre vidéos de deux, trois minutes à chaque fois (sur

124 <https://www.bu.univ-paris8.fr/apprendre-et-se-former/formations-bu/premier-cycle-formations-proposees/> [consulté le 20.11.2022].

125 A. COISY, « La formation documentaire à l'université : une mise en œuvre progressive », *op. cit.*, p. 79

126 S. CHEVILLOTTE, *op. cit.*

les espaces et le fonctionnement de la bibliothèque, sur les classifications, sur la recherche documentaire et sur la vérification de l'information) ; mais il y avait plein d'autres choses : ils avaient des vidéos sur la prise de notes etc.

- Ces vidéos sur la prise de notes, elles avaient été créées par les enseignants ?

- *Oui. On était une petite équipe. C'était géré par deux enseignantes, une en psychologie et une en sciences de l'éducation, qui avaient réuni une petite équipe autour d'elles, dont moi et les collègues du service formation.*

- Il y avait donc un travail co-construit entre enseignants et bibliothécaires.

- *Tout à fait.*

- Y compris sur la prise de notes ?

- *Nous, on ne s'occupait pas de ça ; on s'occupait vraiment de ce qu'on appelait les compétences informationnelles.* – Mathias

Les SCD peuvent s'intégrer à une dynamique générale des universités sur la réflexion des pratiques pédagogiques et créer des supports innovants en lien avec des équipes enseignantes, comme c'est le cas au SCD de Guyane autour des *serious games*¹²⁷. Je n'ai pas pu observer ce type de pratique sur mon terrain. Peut-être peut-on considérer que l'utilisation de quiz créés par le SCD dans des cours de méthodologie pris en charge par des enseignants participe modestement à cette tendance de bibliothécaire-expert pédagogique.

Au-delà de leur compétence en recherche documentaire, les bibliothécaires peuvent donc jouer un rôle d'accompagnement dans la transformation pédagogique.¹²⁸ Ils officieraient en quelque sorte comme des conseillers techniques. Ils peuvent s'imposer comme des spécialistes en ingénierie de l'information¹²⁹.

Le personnel des services d'appui de l'établissement et, notamment les bibliothécaires, peuvent utiliser leur expérience du passage au numérique et encourager des formes d'enseignement davantage socio-constructivistes afin d'aider tuteurs, enseignants et étudiants à s'adapter à ces nouvelles pédagogies¹³⁰.

Ils mettent en phase les attentes des enseignants avec les usages des étudiants, dont ils ont analysé les besoins, en se situant à l'interface¹³¹. Il s'agit à la fois de réfléchir aux pratiques et aux lieux, notamment grâce à la création d'espaces d'expérimentation pédagogique, sorte de vitrine pour les SCD. L'inauguration du Pixel, à Nanterre, relève de cette démarche. On s'approche du modèle du *Learning Centre*. Cette évolution des SCD n'est cependant pas encore une réalité :

Force est de constater que, dans un contexte où la pédagogie universitaire fait encore l'objet d'une défiance ou d'une relative indifférence au sein des établissements d'enseignement supérieur, en partie due au fait que la carrière des enseignants chercheurs n'est évaluée que pour les activités de recherche, les bibliothèques sont

127 M. LATOUR, *op. cit.*

128 P.-Y. CACHARD, « Bibliothèques et pédagogie : la formation, un levier d'action », *op. cit.*, § 53.

129 P. FABRE, « Construire et conduire une formation », *op. cit.*

130 Gill FERRELL, « Learning Centres : (vers) de nouveaux dispositifs d'apprentissage et d'acquisition des savoirs » in *Arabesque*, n° 81, 2016, p. 21.

131 Coline BLANPAIN, Isabelle ELEUCHE et Enrica HARRANGE, « Espaces innovants et collaborations pédagogiques : les nouveaux contours de la bibliothèque ? » *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2018, n° 16, p. 38-53. [en ligne, consulté le 30.06.2023] : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2018-16-0038-006>

*rarement considérées comme des leviers d'action mobilisables pour l'innovation pédagogique*¹³².



Les bibliothécaires ont auprès des étudiants une image plutôt positive, mais ne sont pas des interlocuteurs auxquels on songe en première intention. Avec les enseignants, les relations sont plus complexes. Le degré de collaboration entre enseignants et bibliothécaires pour la mise en place de la formation à la recherche documentaire est très variable, parce qu'elle repose plus souvent sur des relations interpersonnelles que sur une organisation institutionnalisée. Tous les enseignants ne reconnaissent pas aux bibliothécaires une légitimité pédagogique. Pourtant, ceux-ci seront amenés à jouer un rôle croissant dans l'accompagnement de la transformation pédagogique. Il semble que cela tienne encore en grande partie du vœu pieux : « Dans l'économie de la connaissance, les rapports entre pédagogie et documentation restent encore largement à reconstruire¹³³. »

132 P.-Y. CACHARD, « Bibliothèques et pédagogie : la formation, un levier d'action », *op. cit.*, § 3.

133 D. RENOULT, « Les bibliothèques universitaires de Paris et leurs publics », *op. cit.*, p. 66.

IV – AU-DELÀ DES COMPÉTENCES : L'IMPACT SOCIÉTAL DE LA BU

1) La difficile évaluation de la part revenant à la BU dans la réussite des étudiants

A) Une méthodologie difficile à définir

Dans un contexte de transformation de l'université, les SCD sont amenés à redéfinir leur rôle auprès des étudiants. Cela nécessite d'évaluer leurs pratiques pour les ajuster. Cette démarche, qui vise à passer de la conviction à la preuve de leurs effets positifs sur la réussite est présentée comme nécessaire dans nombre d'études¹³⁴. Or, comme le relève Hélène Coste :

L'évaluation de l'impact des formations sur la réussite des étudiants reste néanmoins difficile à mesurer : il faut combiner à la fois les mesures statistiques, les mesures de satisfaction, les données observées, et mener si possible des études sur le long terme¹³⁵.

La difficulté vient notamment du fait que l'action des bibliothèques s'inscrit dans le champ des services et connaît une implication cognitive, par nature difficilement quantifiable. De fait, en l'absence d'un référentiel national ou d'une méthodologie formalisée, peu d'établissements se sont engagés dans ce chantier, malgré les signes d'une prise de conscience, selon une étude de 2017¹³⁶. Pour le versant quantitatif, les SCD disposent de nombreux indicateurs pour évaluer leur action. Ces statistiques, facilitées par les SIGB, portent sur l'activité, les collections et les moyens, y compris humains. Encadrées par des normes internationales, elles alimentent le rapport annuel d'activité et sont transmises au ministère de l'Enseignement supérieur en réponse à l'ESGBU et à l'enquête relative aux ressources électroniques (ERE). Les SCD savent aussi produire auprès de leurs usagers des enquêtes de satisfaction. Par exemple, les enquêtes Libqual+®, questionnaires en ligne très standardisés, entendent évaluer l'écart entre les attentes du public et le degré de satisfaction du service reçu. Outre les limites du type de questionnement – une liste abondante d'affirmations propres à décourager beaucoup d'enquêtés – qu'a analysées Frédéric Brodtkom¹³⁷, cet outil, néanmoins estimé comme le plus performant pour saisir l'évolution des attentes et ainsi ajuster son positionnement, ne mesure que la perception du public, non l'apport effectif de la bibliothèque dans le succès de ses usagers. Quels chiffres les SCD peuvent-ils donc produire pour mesurer leurs effets dans la réussite des étudiants ? Comment jauger l'impact sociétal des BU ?

134 Par exemple : Paul THIRION, « L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve ? » in *La Formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : Problèmes et perspectives*, sous la direction de S. CHEVILLOTTE, Presses de l'Enssib, Villeurbanne, 2004.

135 Hélène COSTE, « Évaluer les formations à la maîtrise de l'information à l'université : conditions, enjeux et perspectives », in *Évaluer la bibliothèque par les mesures d'impacts*, sous la direction de C. TOUTOU, Presses de l'Enssib, coll. « La boîte à outils », Villeurbanne, 2016, p. 106.

136 C. BONNEFOND, *La formation des usagers en bibliothèque universitaire*, op. cit., p. 40-45

137 Frédéric BRODKOM, « Évaluer les attentes et perceptions : l'outil Libqual+®, ses avantages et ses limites », in *Évaluer la bibliothèque par les mesures d'impact*, sous la direction de C. TOUTOU, Presses de l'Enssib, coll. « La boîte à outils », Villeurbanne, 2016, p. 119-127.

Une compilation des études récentes élaborée par Dominique Papin¹³⁸ démontre, sinon une causalité, une corrélation entre usage de la B.U. et réussite, que l'on considère le taux de passage, les notes reçues ou la persévérance. L'ensemble de la littérature scientifique analysée met en évidence une relation entre la consultation des collections et la participation des bibliothèques à la formation aux compétences documentaires, mais la simple fréquentation des lieux ne semble pas avoir d'impact sur l'affiliation intellectuelle. Ce tour d'horizon ayant une portée internationale, il ne tient pas compte des spécificités de la place des BU dans le paysage universitaire français, notamment l'organisation en service commun, et la priorité donnée à l'appui à la recherche et à l'enseignement.

Des études menées en France se sont cependant intéressées à l'apport de la BU sur la réussite des étudiants en détaillant différents types d'usage. De rares études d'impact montrent une corrélation entre le fait de suivre les formations documentaires et la réussite¹³⁹. Observer le nombre d'étudiants qui empruntent des documents, le volume de ces emprunts et leur répartition dans l'année permet de mesurer leur degré d'engagement. La corrélation entre leur réussite et leur habitude d'emprunter, dès la L1, a été démontrée¹⁴⁰. Le fait qu'une BU compte beaucoup d'emprunteurs actifs et réguliers est donc le signe que l'affiliation intellectuelle fonctionne, mais ne prouve pas que ses actions (et quelles actions en particulier ?) en sont la cause. De même, déjà pressentie par A. Coulon, la corrélation entre maîtrise de la recherche documentaire, notamment la capacité à évaluer la fiabilité d'une source, et la réussite a été observée par C. Perret. Toutefois, l'analyse à partir d'une régression logistique invite à la prudence, car d'autres facteurs – comme l'origine sociale, la mention au bac ou le fait d'avoir redoublé – se superposent aux pratiques documentaires avancées. Il est donc difficile de distinguer le poids du passé scolaire de celui des méthodes informationnelles :

Il n'y a pas de différences significatives en termes de réussite en fonction des pratiques documentaires adoptées par les étudiants depuis le début de l'année, ni en fonction du fait d'avoir ou non assisté à la formation réalisée par le SCD¹⁴¹.

B) La norme ISO 16439 : des préconisations pour recueillir les preuves de l'impact des formations en BU

La norme ISO 16439, parue en 2014, vise à proposer aux bibliothèques des outils susceptibles d'évaluer leur impact sociétal¹⁴². L'AFNOR formule une liste de préconisations aptes à mesurer l'apport des formations

138 Dominique PAPIN, *Impact des bibliothèques sur la réussite des étudiants - survol de la littérature récente*, Université du Québec, 14 janvier 2016 [en ligne, consulté le 20.12.2021] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65739-impact-des-bibliotheques-sur-la-reussite-des-etudiants-survol-de-la-litterature-recente.pdf>

139 P.-Y. CACHARD, « Une autre forme de médiation : la transmission des compétences informationnelles », *op. cit.*, § 32.

140 Romain FANTIN et Marie-Dominique HEUSSE, *Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence*, 2012 [en ligne, consulté le 14.05.2023] <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60348-emprunt-en-bibliotheques-universitaires-et-reussite-aux-examens-de-licence.pdf>

141 Par exemple : C. PERRET, « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année », *op. cit.*, § 30.

142 AFNOR/CN 46-8, *Livre Blanc. Qu'est-ce qui fait la valeur des bibliothèques*, 2016 [en ligne, consulté le 18 juillet 2023] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65997-qu-est-ce-qui-fait-la-valeur-des-bibliotheques->

documentaires dans la réussite des étudiants. Elles forment le socle d'une proposition de méthodologie élaborée par Carole Bonnefond dans son mémoire de conservateur de bibliothèque¹⁴³. L'une des pistes présentées consiste à recourir à des analyses de citations :

L'analyse de citations consiste à contrôler dans les différents travaux des étudiants la réutilisation des méthodes fournies dans la formation documentaire. Plus les sources citées sont variées, pertinentes et académiques, plus l'intégration de la méthodologie documentaire est grande. En comparant les citations d'un groupe d'étudiants ayant suivi la formation avec les citations d'un groupe ne l'ayant pas suivie, il est possible d'établir une corrélation entre la formation et les compétences informationnelles des étudiants¹⁴⁴.

On note la démarche scientifique de la comparaison avec un groupe test pour neutraliser des facteurs de réussite cachées qui ne devraient rien à la formation dispensée. Un protocole de comparaison est également à l'oeuvre dans l'autre méthode de recueil de preuve d'impact : il s'agit de faire passer un test de connaissances conçu à partir d'un référentiel de l'ADBU¹⁴⁵, avant et après la formation et de mettre en rapport les résultats. Pour aller au-delà de la mesure du gain de connaissances et s'intéresser à la façon dont les étudiants formés les transfèrent en facteurs de réussite, la norme 16439 invite à recueillir l'évaluation des étudiants sur l'effet de la formation sur leur trajectoire personnelle, avec le risque de toute enquête subjective et déclarative : surestimer ou mésestimer les compétences acquises. Parmi les méthodes qualitatives recommandées par la norme, on retrouve le *self recording* qui rappelle le journal d'affiliation proposé par A. Coulon et qui exige une forte implication des étudiants, invités à dresser un bilan quotidien de leur usage de la BU et de ce qu'ils en ont retiré¹⁴⁶. Sans une totale adhésion de l'enquêté, la méthode est cependant vouée à l'échec. En règle générale, les méthodes préconisées pour recueillir la preuve de l'impact exigent une grande rigueur. Il s'avère, en effet, qu'une méthode efficace et fiable pour évaluer l'impact de la BU sur la réussite des étudiants allie des outils quantitatifs et qualitatifs et nécessite le recours à des experts extérieurs, statisticiens et sociologues. Elle est complexe à mettre en œuvre et coûteuse en moyens humains que les SCD préfèrent consacrer à la mise en œuvre des formations plutôt qu'à leur évaluation. Cela explique probablement que je n'ai pas rencontré de telles démarches au cours de mon enquête.

C) Le *benchmarking* : une méthode d'évaluation faite de mieux ?

Les professionnels de la bibliothèque sont-ils donc restreints à mesurer leur impact et à piloter leurs actions sur la seule foi de leur ressenti et de celui des usagers ? Faute de critère objectif, il est possible de croiser les regards, grâce au *benchmarking*. L'observation des pratiques des autres et les échanges qui en découlent entre observateurs et observés entraînent une posture réflexive propice à l'autoévaluation et à la démarche qualité.

[livre-blanc.pdf](#)

143 C. BONNEFOND, *La formation des usagers en bibliothèque universitaire*, op. cit.

144 C. BONNEFOND, *La formation des usagers en bibliothèque universitaire*, op. cit., p. 46.

145 ADBU, *Référentiel de compétences informationnelles pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur*, 2012, [en ligne, consulté le 14.03.2022] <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60368-referentiel-des-competences-informationnelles-adbu.pdf>

146 A. COULON, *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, op. cit., p. 224.

Mais que faut-il observer chez les autres pour mesurer leur impact sur l'acquisition de connaissances propres à faire réussir les étudiants ? L'évaluation par comparaison des établissements est une des préconisations de S. Jouguelet dans un rapport de 2008¹⁴⁷, mais ce sont des indicateurs de performance objectifs qu'elle suggère de confronter. L'autonomie des universités ayant contribué à diversifier les pratiques, l'approche comparative revêt plusieurs intérêts. D'abord, elle permet de mutualiser des retours d'expériences et de promouvoir des pratiques locales innovantes ; ensuite, depuis la loi LRU, les BU ont plus que jamais intérêt à prouver leur utilité, en faisant valoir leurs actions : elles doivent montrer au président de l'université qu'elles méritent les moyens qu'on leur alloue ; or, elles sont très inégales entre elles. S'appuyer sur les réussites des autres peut donner des arguments dans le rapport avec leur tutelle. Mais on peut aussi apprendre de ses échecs et effectuer des retours d'expérience à l'échelle de l'équipe de formateurs, en pratiquant le *fail camp*.

2) Inciter à se cultiver et à s'informer : agir sur d'autres facettes du métier d'étudiant

L'impact sociétal de la BU est d'autant plus délicat à évaluer qu'il ne se limite pas à la réussite académique des étudiants. Mesurer le degré d'affiliation institutionnelle (qui peut être achevée) et l'affiliation intellectuelle (qui ne peut jamais être parfaitement acquise) des L1, pour peu que cela soit possible, ne suffit pas à savoir si un individu a totalement investi son métier d'étudiant. En effet, un étudiant dont l'attention serait totalement concentrée sur la maîtrise d'une discipline manquerait d'ouverture et de curiosité. On pourrait le comparer à ces élèves qu'on qualifie de « scolaires » avec une légère condescendance. Or, la BU dispose de ressources pour faciliter cette ouverture sur le monde.

A) Une discrète invitation à s'informer

Les espaces presse sont peu fréquentés par les étudiants, pour cet usage en tout cas¹⁴⁸. Celui de la BU de Nanterre est plus souvent employé comme espace de travail ou de discussion que pour la consultation de périodiques ; si d'aventure quelqu'un feuillette un journal ou une revue, il s'agit rarement d'un étudiant. La faible attractivité des espaces presse se double d'une méconnaissance de l'accès gratuit à la base Europresse, que confirment les entretiens que j'ai menés – où il apparaît que les étudiants ne s'informent principalement via les réseaux sociaux et des formats vidéo courts – et par les observations de bibliothécaires. Dans ses formations, Elisabeth souligne systématiquement l'importance de se tenir informé (cf. annexe 2) :

On insiste aussi beaucoup sur le fait qu'ils ne doivent jamais s'enfermer sur leur petit monde et sur leurs études. Un bon étudiant, qu'il soit en histoire, en éco, en histoire de l'art, doit connaître le monde dans lequel il vit. La presse, il faut s'y mettre, s'ils sont pas encore habitués – Elisabeth

Les retours qu'elle a des étudiants montrent qu'un certain nombre reste réfractaire à cette habitude. Cette

147 Suzanne JOUGUELET, « Évaluer et mesurer le rôle des bibliothèques universitaires », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 3, 1 janvier 2008, p. 25-26.

148 C. PERRET, « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année », *op. cit.*, p. 202.

persévérance à rappeler à chaque occasion l'importance de s'informer et l'offre de la BU tend à prouver que les bibliothécaires-formateurs sont une émanation du modèle « guide » défini par A-M. Bertrand ; l'expertise du guide est surtout relationnelle et vise à élever l'utilisateur à la curiosité intellectuelle¹⁴⁹. Cela est souvent sensible dans le discours d'Elisabeth : « C'est partager des choses avec les étudiants, leur donner des clés, les aider à mieux comprendre et à mieux saisir leur environnement. »

Les formations ne sont pas le seul moment propice à l'ouverture sur l'actualité. À la BU de Nanterre, une exposition sur les *fake news* s'est par exemple tenue en 2023. Louise évoque aussi ce qu'elle pense être une initiative de la BU : « Je me souviens qu'il y a eu d'autres activités, plus militantes : des feuilles accrochées dans toute la BU pour soutenir les femmes en Iran. » Sur le site de l'université qui mentionne cet événement, rien ne permet d'affirmer que le SCD est à son origine : il semble plutôt qu'elle a hébergé une action de la faculté de lettres¹⁵⁰. Il est cependant intéressant que Louise l'interprète ainsi. La BU est identifiée non seulement comme une fenêtre sur l'actualité, mais encore comme un acteur de la politique culturelle.

B) Action culturelle : une culture du partenariat, voire du prestataire

a) Les pratiques culturelles : un amplificateur pour l'affiliation ?

Les activités para-universitaires, c'est-à-dire sans lien direct avec les enseignements mais s'inscrivant dans la vie du campus (associations, clubs, syndicats étudiants) favoriseraient l'affiliation institutionnelle, puisqu'elles amènent à fréquenter d'autres étudiants inscrits dans d'autres filières et amènent à investir d'autres lieux que les salles de cours. Les activités extra-universitaires, *a fortiori* culturelles, quoique sans rapport manifeste avec les cours, amplifieraient plutôt l'affiliation intellectuelle.

Les étudiants les plus affiliés relèvent qu'ils ont dans leur vie quotidienne, en famille, au cinéma, regardant des affiches publicitaires, des pensées, des associations d'idées, qui lient leur activité sociale ordinaire et leur travail intellectuel¹⁵¹.

S'affilier consiste donc à laisser l'université investir ses activités extra-universitaires et à créer un lien entre le dedans (la fac) et le dehors. Nos enquêtés voient-ils une corrélation entre leurs pratiques culturelles et leur réussite académique ? Lorsque Joey évoque sa dernière visite au centre Pompidou, elle s'exclame : « Ça m'a fait du bien de retourner au musée », sans qu'on sache si ce bien-être naît du divertissement de sa vie d'étudiante ou si c'est parce que ça lui apporte un complément utile. Cela n'apparaît pas plus explicitement dans les autres entretiens, à moins d'interpréter la dernière partie de la citation suivante comme une litote :

Je suis déjà dans Paris. J'ai l'impression de beaucoup plus en profiter. Si je vois un musée qui me plaît ou une expo, un concert, je sais que je peux y aller, je peux prendre le temps... enfin, je regarde si j'ai le temps,

149 Anne-Marie BERTRAND, « Légimité professionnelle et modèles d'excellence : le bibliothécaire et l'utilisateur », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1995, n° 6, p. 52-55 [en ligne, consulté le 15. 01.2022] : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-06-0052-009>

150 <https://lettres.sorbonne-universite.fr/actualites/exposition-femme-vie-liberte-egalite-fraternite-hanich-delecroix> [consulté le 06. 02.2023].

151 A. COULON, *Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire, op. cit.*, p. 210.

«Je peux prendre le temps» ou «je regarde si j'ai le temps»... On observe chez Anaïs une forme d'indécision : le temps passé à courir des lieux de culture est-il du temps gâché à ne pas travailler ou offre-t-il l'occasion d'augmenter ses chances de réussite ? Elle ne tranche pas. Si ces activités culturelles avaient lieu à la BU, seraient-elles encore suspectes d'être du temps rogné sur les études ? Le fait que des étudiantes qui affichent une forte curiosité intellectuelle comme Joey ou Anne-Sophie n'aient pas trouvé de temps pour profiter des manifestations culturelles organisées par leur BU peut le laisser supposer. Du reste, si toute la vie culturelle a lieu sur le campus, joue-t-elle encore le rôle d'ouverture sur l'extérieur, c'est-à-dire un mouvement d'émancipation ? En d'autres termes : vaut-il mieux faire entrer la culture sur le campus ou inciter les étudiants à la fréquenter dans les lieux dédiés ?

b) Faire de la BU un lieu de culture

En 2012, le Ministère de l'Enseignement supérieur a identifié l'action culturelle comme un facteur d'intégration dans le système universitaire et de réussite, notamment pour les étudiants les plus éloignés de la culture légitime¹⁵². Commencent alors à se développer des politiques d'action culturelle telle qu'on l'entend aujourd'hui, c'est-à-dire une série cohérente de manifestations programmées au service d'un objectif défini. Parce qu'elles constituent l'équipement le plus fréquenté par les étudiants et en raison de leur capital symbolique comme lieux de savoir, les BU semblent pouvoir jouer un rôle croissant dans l'action culturelle, à l'imitation de ce qu'ont mis en place les bibliothèques municipales avant elles, mais avec un enjeu plus important dans la réussite de leurs usagers. C'était déjà une recommandation du rapport Miquel en 1989¹⁵³. Cette mission n'est pas perçue comme mineure au SCD de Paris-Nanterre. Pour preuve, l'onglet « Culture » sur le site internet de la BU, est placé sur le même niveau d'arborescence que « Collections » ou « Formation ». Nous pouvons faire l'hypothèse que cela tient à la conviction que l'action culturelle est un levier pour favoriser l'assimilation du métier d'étudiant.

L'action culturelle se décline dans différents domaines. Je m'intéresse ici à la mise en œuvre d'un langage artistique, qu'il s'agisse de la diffuser ou de la créer, par exemple : programmation musicale, théâtrale, cinématographique, concours ou atelier d'écriture, prix littéraire, exposition d'art contemporain ou lecture par un écrivain de ses propres textes. Or, la BU a ici un rôle essentiel à jouer auprès des étudiants. En facilitant leur accès à des manifestations artistiques, en les désacralisant, elle brise un potentiel sentiment d'illégitimité. Elle permet ainsi une forme d'acculturation douce des étudiants. Gratuite et ouverte pendant une grande amplitude horaire, elle est le lieu « le plus fréquenté par les étudiants et [on] se tromperait

152 MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Contribution à la consultation éducation artistique et culturelle du Ministère de la Culture et de la Communication* [en ligne, consulté le 12.12.2022] : <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Consultation-nationale-2012/Consultation-nationale/Organismes-contributeurs2>

153 André MIQUEL, *Les Bibliothèques universitaires : rapport au ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, La Documentation française, Paris, 1989.

lourdement en pensant qu'une majorité d'entre eux se rend régulièrement dans les musées, les théâtres et les salles de concert¹⁵⁴ ». La question qui se pose ici est celle qui se pose pour toute politique culturelle : à qui profite-t-elle ? On peut supposer que seuls les étudiants déjà affiliés s'en emparent, à moins que, comme nous l'avons vu plus haut, des enseignants jouent leur rôle prescripteur.

Même s'il est difficile d'évaluer à quelle hauteur elle contribue à la réussite des étudiants, l'action culturelle du SCD de Paris-Nanterre répond aux critères vertueux listés par O. Tacheau. D'abord, cette action est planifiée, en l'occurrence selon un rythme semestriel, sans pour autant s'interdire une certaine souplesse pour s'adapter à l'actualité et réagir aux sollicitations extérieures. Or, toute planification en amont est un facteur crucial de visibilité¹⁵⁵. Le choix de saisons thématiques permet une action cohérente, et d'autant plus lisible que le souci est manifeste de ne pas juxtaposer des événements trop nombreux et d'en varier les formats. Il n'existe pas de corrélation entre le type de l'événement et son succès, même si les expositions jouissent d'une visibilité sur un plus long terme – ce qui incite le SCD à accompagner d'expositions virtuelles leurs autres actions pour en renforcer les effets.

Examinons les moyens octroyés à l'action culturelle dans ce SCD. Avoir adossé l'action culturelle au service Communication est un choix d'efficacité qui permet de lui allouer l'équivalent de plus d'un temps plein. Avec 2000 € de budget annuel dévolu à l'action culturelle - hors dépenses de personnels, bien sûr -, la BU de Paris Nanterre lui consacre un budget au-dessus de la médiane ; selon l'enquête d'A. Martin, en effet, plus de la moitié des BU sont au-dessous de ce seuil¹⁵⁶. Avec l'inauguration du Pixel en 2021, le SCD dispose d'un lieu pensé pour accueillir les manifestations culturelles, doté de supports pour les expositions numériques. Un espace équipé de cimaises permet, en outre, des expositions sur supports imprimés.

Par ailleurs, le SCD de Paris Nanterre s'aventure hors de ce qui est perçu comme le territoire naturel des BU : les actions autour de la lecture, dont la légitimité n'est jamais mise en doute. Comme le constate en effet A. Martin, « le livre et la lecture sont les piliers incontournables de la politique d'action culturelle de la BU, politique dont la légitimité semble acquise dès lors que ses actions s'inscrivent dans un travail de valorisation et de médiation des collections¹⁵⁷ ». Le thème du premier semestre 2022-2023, les arts numériques, est une illustration de cette audace. Cette posture ambitieuse montre que la BU peut contribuer à décloisonner la vie universitaire et favoriser l'émergence d'un dialogue interdisciplinaire. Une programmation d'ouverture comme celle-là, même si le thème peut sembler pointu, peut trouver écho chez des L1 qui ne se vivent pas en spécialistes d'une discipline, comme le formule Lucien : « J'essaie de ne me fermer à rien, même si ça sera peut-être moins mon domaine. » Loin d'être un simple lieu d'accueil pour des prestataires extérieurs, le SCD est ainsi à l'initiative de ses actions culturelles aux ambitions transdisciplinaires.

154 Olivier TACHEAU, « Politique culturelle et bibliothèques universitaires : pourquoi faire plus ? Comment faire mieux ? », in *Favoriser la réussite des étudiants*, sous la direction de C. EL BEKRI-DINOIRD, Presse de l'Essib, coll. « La boîte à outils », Villeurbanne, 2009, p. 117-125.

155 Adèle MARTIN, *Actions culturelles à l'université : quel(s) territoire(s) pour la BU ?*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de J. GARCIA, Essib, Villeurbanne, 2014, [en ligne, consulté le 07.10.2022] : <https://isidore.science/document/10670/1.iz8hgt>

156 *Ibid.* p. 42

157 *Ibid.* p. 60

c) Une existence conditionnée par des partenariats

Une telle politique culturelle n'est efficace qu'à la condition de s'insérer dans l'offre environnante et de tenir compte de celle d'autres services de l'université¹⁵⁸. Se mettre en position de concurrence avec eux reviendrait à un gâchis de moyens et pourrait apparaître comme un dysfonctionnement de l'institution. Il s'agit d'enrichir l'offre culturelle, pas de la rendre illisible. Dans le cas de Nanterre, cela suppose donc du SCD une concertation avec l'ACA² (Action Culturelle et Artistique / Animation du Campus et Associations). Les deux services peuvent coorganiser, cofinancer et cohéberger un événement, comme un atelier de lecture à voix haute qui s'est tenu en 2023. La politique culturelle est formalisée dans une charte validée par la tutelle, de façon à présenter un ensemble cohérent, mais c'est aussi un signe de reconnaissance. C'est loin d'être une généralité dans le paysage universitaire français : « il semble bien que l'action culturelle des BU ne jouisse pas d'une grande visibilité auprès des autorités de tutelle¹⁵⁹. » Le SCD de Paris Nanterre se pose ainsi comme porteur d'initiatives, un rôle que les acteurs culturels se refusent souvent, au niveau national, à accorder à ses homologues. Ce positionnement est variable d'un SCD à l'autre. À Paris 8, la BU parle d'animation culturelle, mais elle suit les mêmes objectifs et la même politique de partenariat que celle de Nanterre¹⁶⁰. L'action culturelle semble en revanche peu développée à la BU de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, en tout cas elle n'est pas formalisée. Ce rôle incombe à d'autres services ou à des associations étudiantes ; Lucien s'est ainsi inscrit à un concours d'écriture organisé par une association étudiante, dont il a eu vent via le tutorat.

Un projet culturel pertinent en BU est bien souvent le fruit de partenariats avec des acteurs extérieurs à l'université. Les possibilités de coopération ne manquent pas : « le problème ne sera pas de trouver des interlocuteurs mais plutôt, selon le contexte local, de ne froisser aucune susceptibilité¹⁶¹ ». Le rapport d'activité 2021 du SCD de Nanterre compte du reste au nombre de ses principes de programmation d'action culturelle « une politique de partenariat systématique¹⁶² ».

De manière générale, la BU est presque toujours obligée de faire appel à des intervenants (artistes, enseignants, écrivains, comédiens...), parce que les bibliothécaires ne disposent pas des compétences requises ni de la légitimité nécessaire pour intervenir eux-mêmes devant des spécialistes sur des sujets pointus¹⁶³.

La plupart du temps, ces intervenants sont accueillis à la BU, qui limite son rôle à l'organisation et à

158 Benoit LECOCQ, « Les bibliothèques universitaires » in *L'Action culturelle en bibliothèque*, sous la direction de V. CABANNES et M. POULAIN, Éd. Du Cercle De La Librairie, Paris, 1998.

159 A. MARTIN, *op. cit.*, p. 58.

160 <https://www.bu.univ-paris8.fr/services/la-bu-en-ligne/lanimation-culturelle/> [consulté le 09.07.2023].

161 Sylvie FAYET, « Vous mettez bien un peu de culture dans votre université ? Partenaires et programmation à la bibliothèque universitaire de La Rochelle », in *Faire vivre l'action culturelle et artistique en bibliothèque : du tout petit au jeune adulte*, sous la direction de C. SIDRE, Presses de l'Enssib, coll. « La boîte à outils », Villeurbanne, 2018, p. 31.

162 Rapport d'activités du SCD de Paris-Nanterre 2021, [en ligne ; consulté le 16.03.2023] : https://bu.parisnanterre.fr/medias/fichier/2021-scd-rapport-d-activite-compressed_1656938830242-pdf, p. 10.

163 Anne-Laure BRIET, *Les partenariats dans le cadre de l'action culturelle en bibliothèque universitaire : enjeux et spécificités*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction d'E. BETTEGA, Enssib, Villeurbanne, 2010. [en ligne, consulté le 06.12.2022] : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48289-les-partenariats-dans-le-cadre-de-l-action-culturelle-en-bibliotheque-universitaire-enjeux-et-specificites.pdf>, p. 15.

l'hébergement de l'action. Un journaliste de la Zone d'Expression Prioritaire (ZEP), accompagné d'un service civique, est ainsi venu animer des ateliers d'écriture et de podcast, deux cycles de cinq séances cofinancés par le service commun universitaire d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle. Comme il s'agit d'expression très personnelle, aucun bibliothécaire n'y a assisté, par discrétion et pour ne pas gêner le processus créatif. La logique de partenariat s'apparente donc ici à une prestation de service. La capacité était de 30 places; 20 étudiants se sont inscrits et tous n'ont pas participé à la totalité du cycle. Les L1 constituaient une petite minorité des effectifs. L'incidence de ce type d'action sur la réussite des étudiants, surtout chez les L1, est particulièrement difficile à jauger, en raison du faible nombre de participants et parce que les compétences d'écriture exercées ne sont pas celles que requièrent les travaux académiques, mais ce n'est pas vraiment l'enjeu. L'action culturelle, comme le catalogue de formations hors-cursus, s'inscrit dans une logique d'offre. Il s'agit pour le SCD d'affirmer son identité d'acteur pédagogique et culturel dans l'université et, évidemment, d'offrir des propositions ambitieuses aux étudiants en espérant éveiller un intérêt chez eux. Peut s'y mêler l'objectif d'inciter les étudiants à découvrir d'autres lieux de culture, comme c'est le cas dans un projet en préparation avec le Théâtre des Amandiers, favorisé par des relations interpersonnelles.



Le rôle affiliateur de la BU ne se limite pas aux actions de formation. Bien qu'il soit difficile de mesurer son impact sociétal, en particulier sur la réussite académique des étudiants, elle contribue à la formation de la citoyenneté et à une culture artistique. En effet, être étudiant ne se résume pas à l'exploration d'un champ disciplinaire mais passe par une plus grande ouverture sur le monde. Les étudiants les plus affiliés sont ceux qui sont capables de jeter des ponts entre leur activité à l'université et le monde qui les entoure. Cependant, elle n'endosse pas cette mission seule et s'entoure de partenaires et d'intervenants extérieurs qu'elle juge plus compétents et légitimes : son rôle consiste davantage à co-concevoir des actions culturelles, à les co-financer, à les héberger et à leur donner de la visibilité qu'à les mettre en œuvre.

CONCLUSION

« Agir en étudiant professionnel, c'est aller en priorité dans une bibliothèque universitaire¹⁶⁴ » affirme A. Coulon, dont les travaux démontrent le rôle de la BU dans l'affiliation institutionnelle. Le lieu s'impose dans l'esprit des étudiant·e·s, comme un passage obligé, moins pour les collections qu'il renferme que pour la possibilité qu'il offre de structurer sa journée dans une stratégie d'autocontrainte. L'usage dominant est donc celui d'une salle de permanence plutôt que d'un centre de ressources. Les étudiants viennent s'y mesurer au regard des autres, normatif, qui leur permet de se reconnaître comme membres d'une même communauté, en plus de les inciter au travail. La BU est un lieu d'adoubement : la fréquenter revient à endosser l'identité d'étudiant·e aux yeux des autres et aux siens. Même si les usagers sont diversement sensibles à ses avantages, son espace-semble favoriser la socialisation sans même que les bibliothécaires aient à intervenir. Ceux-ci jouent pourtant un rôle dans le renforcement des effets affiliateurs de la BU en corrigeant ce qui peut décourager certains étudiants, notamment en améliorant leur accueil. Non seulement ils cherchent à leur offrir des conditions de travail optimales, mais ils manifestent un souci de leur bien-être.

Ils sont également amenés à intervenir dans leur formation. Cette facette du métier n'est pas nouvelle : les bibliothécaires pratiquent depuis longtemps des formations à la demande. Toutefois, avec les mutations que connaît l'enseignement supérieur depuis que la lutte contre l'échec à l'université a été érigé en problème public, la mission pédagogique des SCD a pris une nouvelle dimension. Mieux intégrée dans les cursus, la formation à la recherche documentaire des LI est dispensée dans les BU à grande échelle. L'ampleur croissante de ces dispositifs de formation s'accompagne-t-elle d'une recomposition de l'identité professionnelle des bibliothécaires ? L'affirmation du rôle pédagogique modifie la conception du métier de façon hétérogène. D'une part, la plus grande partie des professionnel·le·s manifestent de moins en moins de résistance à l'idée de participer à la formation : la hausse générale de leur niveau d'étude, l'imprégnation d'un discours plaçant l'utilisateur avant les collections et la lente infusion du modèle du modèle du *Learning centre* ne sont pas restées sans effet. D'autre part, une petite frange de bibliothécaires avec un profil marqué de pédagogues est en pointe de ce mouvement et accompagne leurs collègues dans la mutation du métier. Une identité de bibliothécaires-formateurs est ainsi en construction : des groupes de réflexion et des réseaux se sont constitués, une littérature spécialisée s'est développée, les associations professionnelles se sont emparées de la question et organisent des journées d'études. Cela se traduit par une recherche d'innovation dans les pratiques pédagogiques qui déborde du cadre de la recherche documentaire. Ce mouvement de fond s'accompagne d'une reconnaissance de l'institution, comme l'atteste la mise en place depuis 2020 d'une certification de bibliothécaires-formateurs.

Ces évolutions ne sont pas vraiment perçues par les publics et les partenaires. Pour les étudiant·e·s, les bibliothécaires demeurent des personnels discrets qu'on ne va trouver que lorsqu'un document est

164 A. Coulon, *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, op. cit. p. 215.

introuvable. Les formations qu'ils animent ne sont pas toujours prises au sérieux, même lorsqu'elles sont intégrées dans les maquettes d'enseignement, soit que les compétences informationnelles ne sont pas identifiées comme prioritaires aux yeux des étudiants, soit qu'elles leur paraissent suffisamment maîtrisées. Chez les enseignants, les compétences pédagogiques des bibliothécaires ne sont pas totalement reconnues. On reconnaît ceux-ci comme légitimes pour intervenir en recherche documentaire, mais malgré des études démontrant l'efficacité de formations co-construites pour articuler les pratiques informationnelles au projet de l'enseignant et un discours des uns et des autres reconnaissant cette nécessité, persiste une certaine méfiance. La communication entre les enseignants et les bibliothécaires est parfois fructueuse, mais souvent fragile et tributaire de relations particulières, rarement d'une politique d'établissement.

La conviction selon laquelle la BU est un outil d'acculturation à l'université pour les lycéens fait consensus. Elle est cependant difficile à démontrer de façon fiable, que l'on s'intéresse aux effets des formations dispensées ou à l'ensemble des services offerts. Encadrées par la norme ISO 16439, des études montrent une corrélation entre l'utilisation de la BU et la réussite académique, mais la causalité n'est pas évidente. L'impact sociétal des BU ne se limite pas aux résultats aux examens. Les bibliothécaires ont la préoccupation d'ouvrir les étudiants sur le monde en attirant leur attention sur l'actualité et en mettant en place une action culturelle ambitieuse grâce à des partenariats – mission bien délicate à mesurer. Si soigné que soit l'accompagnement offert par les BU, les trajectoires personnelles des étudiants et s'interrogés nous rappellent néanmoins que la principale instance d'affiliation est le temps.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXES

Annexe 1 – Galerie de portraits.....	88
Étudiantes et étudiants.....	88
Lucien, le bain culturel.....	88
Anaïs, une réorientation salutaire.....	90
Aïda, trop de temps mais pas le temps.....	91
Joey, le besoin de comprendre le monde en profondeur.....	92
Louise, la fac en attendant.....	94
Chayma, de l'ambition par intérêt et loyauté.....	95
Lidia et le syndrome de l'imposteur.....	97
Baptiste, un positionnement difficile à trouver.....	99
Anne-Sophie, l'amoureuse des bibliothèques.....	101
Professionnel·le·s des bibliothèques.....	102
Elisabeth.....	102
Pierre.....	102
Mathias.....	103
Céline et Aurore.....	103
Myriam.....	104
Alice.....	104
Annexe 2 – Comptes rendus d'observation.....	105
« Parcours découverte », BU de Paris 8.....	105
Formation à la BU de Paris Nanterre, salle de formation du Pixel.....	106
Formation à la BU du centre Pierre Mendès France, Paris 1 Panthéon-Sorbonne.....	108
Annexe 3 – Guides d'entretien.....	111
Guide d'entretien pour personnels des bibliothèques universitaires impliqués dans la formation des étudiants de L1.....	111
Guide d'entretien avec étudiants : Enquête sur les habitudes des L1.....	113
Annexe 4 – Questionnaire aux enseignants.....	115
Résultats du Questionnaire.....	117

ANNEXE 1 – GALERIE DE PORTRAITS

◆ ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS

LUCIEN, LE BAIN CULTUREL

« Plus jeune, je n'avais pas suffisamment de maturité pour pouvoir fonctionner comme aujourd'hui je fonctionne »

Lucien est le premier étudiant avec lequel je m'entretiens pour ce travail de recherche. Je l'ai rencontré alors qu'il avait 15 ans - il en a 20 aujourd'hui - chez ses grands-parents, grâce à des amis communs. Ayant appris qu'il a commencé une licence de lettres à la Sorbonne, je le contacte à la mi-octobre. Bien que je ne l'aie pas vu depuis trois ans, il accepte tout de suite l'entretien et me reçoit chez lui. Je reconnais chez lui les qualités d'hôte ancrées dans sa famille. L'entretien a lieu le 20 octobre 2022.

Venir à Paris, surtout dans une faculté qu'il a choisie pour le prestige de son nom, compte beaucoup aux yeux de Lucien. Ayant redoublé deux fois au collège et au lycée, il se sent moins vulnérable que ses condisciples, car il pense avoir passé le cap des tentations. Il n'a pourtant pas été épargné par le choc de l'étrangeté en découvrant la vie quotidienne en solitaire et les études supérieures, d'autant qu'il avait une vision assez « romantique » de la vie d'étudiant. Cependant, son affiliation semble plutôt bien engagée. C'est particulièrement sensible dans sa volonté de partager ce qu'il apprend - même si c'est parfois dans une forme maladroite et avec un vocabulaire parfois impropre (par exemple, il substitue à « base de données » les termes « plateformes » ou « serveurs »). Il emploie à plusieurs reprises le terme d'élève qui montre que la métamorphose en étudiant n'a pas encore abouti à ses propres yeux. Il manifeste cependant une bonne volonté culturelle très poussée qu'il revendique très tôt dans l'entretien et à de nombreuses reprises. Il rejette fortement le modèle de l'étudiant fêtard et désœuvré, qui agit sur lui comme un repoussoir.

Il a grandi dans un milieu où la culture légitime occupe une place importante. Ses parents, divorcés, ont tous les deux suivi des études longues. Sa mère a une maîtrise de droit et a intégré une école supérieure en journalisme. Elle a été journaliste, a travaillé dans une entreprise de production télévisuelle avant de devenir intervenante socio-judiciaire, lorsqu'elle est allée à Paris pour s'installer dans les pays de la Loire avec ses enfants et rejoindre ses parents. Le père de Lucien est directeur d'une agence immobilière. Il est diplômé de l'Institut des Hautes Études Internationales. Il est ici pertinent de mentionner le parcours des grands-parents maternels, parce qu'ils ont une influence importante sur Lucien. Sa grand-mère a suivi des études d'histoire, a été brièvement institutrice, quand elle vivait en Algérie, puis assesseur au Parquet. Son grand-père, économiste, a enseigné à l'université et travaillé dans un grand groupe de transports. Lucien a deux frères dont le plus jeune est en 3e. Il semble pourtant plus enclin à discuter avec des individus plus âgés que lui qu'avec eux.

Pour surmonter les difficultés, le jeune homme compte sur ses professeurs (auxquels il accorde un grand prestige) qu'il interroge rarement en cours, mais qu'il dit avoir abordés plusieurs fois à la fin d'une séance, et dont il suit

scrupuleusement les préconisations. Il s'appuie aussi sur ses pairs, et se place quelquefois lui-même en position de soutien : il souligne leur solidarité. Il a fait la démarche personnelle de recourir au tutorat dans deux matières.

Les difficultés identifiées (plus chez les autres que chez lui-même) sont liées à la prise de notes et à une trop grande liberté. Il manifeste une volonté de contrôle de son emploi du temps et a conscience de la nécessité d'un travail personnel et de lectures nombreuses. Dyspraxique, il multiplie les stratégies d'autocontrainte, s'astreint à faire des listes de choses (avant de s'autoriser une sortie, parfois), par crainte de la procrastination qu'il vit comme une menace, et se force à un travail quotidien. Toutes ces précautions laissent entendre qu'il ne s'accorde pas encore une totale confiance.

Dans ce paysage, la bibliothèque ne se distingue pas - ou très peu - comme une instance d'affiliation. S'il consulte les ressources sur place - de préférence imprimées -, parfois pour enrichir ses cours, ce n'est pas un lieu où il apprécie de travailler : le silence l'intimide, il a peur de déranger les autres. Il a cependant de la bibliothèque – la figure du bibliothécaire est totalement absente du discours – un usage de consultation des collections, en général parce qu'il y est incité par ses professeurs lors de remarques en cours, et d'emprunts.

ANAÏS, UNE RÉORIENTATION SALUTAIRE

« On prend le conseil en compte quand on se rend compte qu'il est bien,
après avoir soi-même un petit peu galéré »

Anaïs est étudiante en sociologie à l'UPN. Elle m'a contacté en réponse à mon appel à témoins relayé par une de ses professeurs. Lorsque je lui propose de nous rencontrer après ses partiels, elle n'en voit pas l'intérêt : « le plus tôt sera le mieux. » Elle précise que ce n'est pas sa première L1 – elle n'a pas terminé la précédente, un double cursus droit et langue, dans une autre université parisienne – et ajoute, un peu inquiète : « Si vous préférez quelqu'un pour qui c'est sa "vraie" première L1, je comprendrai. » J'ai hâte, tout au contraire, de l'entendre parler de la différence qu'elle ressent peut-être entre ces deux expériences. Pas plus que le droit – elle voulait entrer dans une école d'architecture – la sociologie n'est son premier choix, mais elle manifeste de l'intérêt pour la matière. Nous réservons un box à la BU, le 30 novembre 2022. Elle arrive à l'heure, guidée par un bibliothécaire, parce qu'elle ne connaît pas bien les lieux

Originnaire des pays de la Loire, elle ressent un peu de culpabilité d'être restée étudier à Paris : si la double licence abandonnée précédemment n'avait pas d'équivalent près de chez ses parents, ce n'est pas le cas de sa nouvelle filière. Elle travaille pendant les vacances pour participer aux frais. Trouver un emploi en continu ne lui déplairait pas, mais elle n'en cherche pas un activement. Elle est moralement et financièrement soutenue par ses parents, conseillère d'orientation et dessinateur industriel. Basketteuse et pianiste, elle a mis entre parenthèses ces loisirs. Elle l'explique par le changement de cadre (l'obligation de trouver une nouvelle équipe, l'absence de l'instrument à son nouveau domicile) mais aussi par le besoin de disposer de plus de temps. Quand elle est arrivée à l'université, le choc n'était pas celui d'une trop grande liberté, comme on peut l'observer en sciences humaines et notamment en sociologie, mais d'une pression toujours renouvelée. Celle-ci a laissé des séquelles : à sa seconde rentrée universitaire, la jeune fille dit avoir éprouvé un stress permanent et la peur de ne pas être à la hauteur, qui commencent tout juste à s'estomper. Si elle ne regrette pas l'infamale cadence de travail de l'année passée, Anaïs fait l'expérience d'une grande solitude que rompt à peine la collocation avec son ancienne voisine de résidence universitaire qu'elle ne fait que croiser. Même en TD, elle n'est pas parvenue à nouer des liens, alors qu'elle s'était fait facilement des amies dans sa classe de filière sélective. Le sujet s'impose de façon récurrente au long de notre échange. Anaïs se sent en décalage avec ses camarades qui, pour la plupart, ont un an de moins et, surtout, n'ont pas encore acquis son degré d'affiliation intellectuelle à l'université : « ils sortent du lycée et moi j'ai l'expérience de la fac, du travail. Eux, ils sont plus à la légère. Enfin, on n'a pas les mêmes idées sur le travail et sur les cours. » Le travail en groupe lui manque particulièrement.

Anaïs est un cas d'affiliation par l'échec, même si elle regarde encore sa première L1 comme une expérience totalement négative : « le fait de ne pas aimer mes études m'a démoralisée, le fait de devoir me réorienter, de devoir travailler alors que je n'en avais pas envie... J'arrivais moins à faire la part des loisirs, des réseaux sociaux et du travail. J'arrivais moins à m'y mettre et à me décrocher de mon téléphone. » On pourrait penser qu'elle a du moins appris à résister à la pression et à hiérarchiser les tâches, face à l'obligation de choisir entre les matières en raison du manque de temps. Ayant conservé une habitude de travail, elle n'a pas fait l'expérience du « temps élastique ». Mais Anaïs est persuadée qu'elle y serait parvenue, en tâtonnant, sans passer par cette épreuve.

AÏDA, TROP DE TEMPS MAIS PAS LE TEMPS

« J'ai plus trop le temps, mais je sais même pas pourquoi j'ai pas le temps. »

Aïda est en L1 en sociologie. C'était son second choix, après la psychologie. Elle s'est portée volontaire pour l'entretien, suite à mon appel à témoins relayé par une de ses professeurs. Rendez-vous est pris pour le 1er décembre à 9 h 30. Un peu avant le rendez-vous, elle me prévient qu'elle aura du retard. Je m'installe, en espérant qu'elle arrivera dans le quart d'heure de délai accordé pour prendre possession du box. Je finis par le libérer pour ne pas pénaliser des étudiants qui en auraient éventuellement besoin. Aïda arrive cependant, exprime sa crainte de m'avoir fait venir pour rien et nous trouvons, miraculeusement, un box libre. J'apprendrai au cours de l'entretien qu'elle ne connaît pas du tout la bibliothèque et que cela explique en grande partie ce léger cafouillage.

Vivant encore chez ses parents, en Seine Saint-Denis, Aïda a volontairement évité la fac la plus proche, moins réputée à ce qu'elle a entendu, parce qu'elle voulait enfin pouvoir prendre les transports. Ses parents sont nés au Sénégal. Son père a arrêté ses études à la fin du collège et nourrit de grandes ambitions pour elle. Il espère qu'elle ira jusqu'au doctorat. Aïda ignore quand sa mère a quitté le système scolaire.

On peut déduire de l'entretien qu'elle n'a pas réalisé son affiliation à l'université : son « ça se passe bien » inaugural est tout de suite démenti par l'annonce de sa désertion précoce des CM ; elle n'a pas fait les démarches pour obtenir la bourse à laquelle elle aurait probablement droit ; autre indice, elle envisage une reconversion en BTS, elle qui tenait tant à aller à l'université – au sujet de ses projets d'avenir, Aïda se contredit beaucoup. Le choc d'étrangeté a été chez elle très marqué. Commencant ses travaux à la dernière minute – elle s'est retrouvée plusieurs fois en situation de ne pas les rendre à temps –, elle est dans l'attente d'un suivi plus étroit. Elle se sent piégée par la trop grande liberté qu'on lui laisse. Elle aimerait trouver une activité salariée en parallèle, non pour avoir un revenu mais par ennui, demande que ses parents refusent inflexiblement – la plus grande peur de son père est qu'elle interrompe ses études pour devenir nourrice. À défaut d'un travail, Aïda est bénévole à l'AFEV, même si elle affirme ne pas aimer les enfants. Ses sorties (*shopping*) ne relèvent pas de la culture légitime.

En plus du manque de contrainte horaire, Aïda semble pâtir d'un manque de méthode, du flou pédagogique, de l'implicite des consignes et d'une forme de fatalisme (« je sais que je vais pas le lire, c'est sûr et certain »). Elle fait également part de difficultés de compréhension, lorsqu'elle lit. Découragée par la longueur des textes à étudier, elle a, en tâtonnant, mis en place une stratégie qui lui permet de répondre aux questions sans tout lire. Ce faisant, elle a l'impression de tricher, comme si d'autres types de lecture que la lecture linéaire suivie n'étaient pas non seulement acceptables mais requises dans le cadre des études.

Pour résumer l'entretien, ses propos illustrent parfaitement « Un temps élastique » de Stéphane Beaud, ouvrage qu'elle a étudié en MTU, mais qu'elle n'a pas lu, n'étant chargée par son groupe que de l'écriture de l'introduction, pour laquelle le recours à un moteur de recherche lui a semblé suffisant. Non seulement, elle ne maîtrise pas l'emploi de son temps, mais elle a perdu ses repères (« Hier, on était quel jour ? Mercredi? », la phrase du temps élastique). Ce flou temporel a des effets jusque dans sa façon de s'exprimer où présent et passé se mélangent de façon parfois déroutante pour son auditeur.

JOEY, LE BESOIN DE COMPRENDRE LE MONDE EN PROFONDEUR

« J'ai besoin de comprendre, vraiment. La socio, ça m'apporte toutes les réponses. »

Joey – ce n'est pas le nom qui figure dans son adresse électronique, mais c'est ainsi qu'elle signe ses mails – m'a donné rendez-vous dans un café qui s'identifie comme un tiers-lieu au bord d'un canal, le 7 décembre 2022, en milieu de matinée. Elle a répondu à mon appel à témoins qu'a relayé une de leurs chargées de formation. Nous sommes mi-décembre, les partiels approchent, mais elle ne juge pas utile de remettre à janvier notre entretien. Dans nos mails, puis dans notre conversation, nous parlons d'étudiante à étudiant, en nous tutoyant. Nous nous saluons en nous faisant la bise. Est-ce en raison du cadre ? L'entretien est très détendu et il se termine juste à temps pour lui permettre d'être à l'heure à sa première séance de tutorat.

Entre ses bourses et un travail de vendeuse, le week-end, Joey assure se débrouiller toute seule : elle est indépendante financièrement. Sa mère, avec laquelle elle a renoué depuis un an, n'est pas en situation de pouvoir l'aider de façon régulière : elle n'a pas passé le bac, est devenue serveuse et a commencé des études récemment, après avoir obtenu une capacité en droit. À défaut d'être un soutien financier, elle est très fière de savoir sa fille à l'université. Joey n'a aucun contact avec son père depuis six ans et connaît à peine ses demi-frère et sœur. Dans son enfance, elle a été un temps prise en charge par la DASS.

La sociologie était son second choix, derrière psychologie, mais elle s'y épanouit avec l'impression d'avoir trouvé sa voie. Elle a déjà en tête des sujets de recherche, non sans rapport avec son expérience personnelle, et elle a déjà commencé à faire un état de l'art sur ces thèmes, signe que ce n'est pas qu'une vague rêverie. Pour l'avenir, elle se projette en tant que sociologue : « je n'ai pas envie de me contenter de ce qu'on me donne. Je suis rentrée à la fac en me disant – ça, c'est un peu ma mentalité à moi – que je veux être sociologue, mais pourquoi pas penser et agir comme si je l'étais déjà ? Ça peut aider. Du coup, je fais des petites recherches. »

L'entretien révèle de nombreux signes d'une affiliation très avancée : Joey éprouve le besoin de contextualiser des extraits lus ou écoutés en cours en se référant au document intégral (livre, podcast). Plus encore, elle s'approprie les outils découverts en cours (grâce aux enseignants) pour répondre à ses propres questionnements, au-delà de l'utilitarisme et de la nécessité immédiate d'un devoir à rendre. N'est-ce pas le stade ultime de l'affiliation ? Le métier d'étudiant lui-même est converti en outil de construction personnelle. Cette affiliation n'est pas celle d'une héritière : lorsqu'elle parle de sa mère, fille-mère qui a commencé des études sur le tard, les rôles semblent inversés (« ça l'a fait grandir ») et se trouve une avance culturelle sur elle. Son profil serait celui d'une étudiante de bonne volonté culturelle, mue par une curiosité toujours renouvelée et un questionnement permanent sur ce qui l'entoure, nourrissant son intérêt pour la sociologie ; son utilisation de CAIRN à des fins de culture générale en atteste. Elle écoute *France Culture* le matin et « passe [s]a vie sur Arte ». Ses loisirs relèvent de pratiques culturelles légitimes (cours de chant, fréquentation de musées) mais aussi d'un lien fort avec la nature. Dans quelle mesure le TDAH dont elle se dit atteinte a-t-elle une incidence sur son appétit de découvertes ?

Cette affiliation avancée s'explique notamment par un parcours qu'elle qualifie d'« assez intense » (une première

année en licence de philosophie dans une autre faculté parisienne, puis dans une école d'herboristerie à Marseille – toutes deux inachevées), par son travail d'appoint (vendeuse dans un magasin bio), par sa situation familiale qui l'a rendue très tôt indépendante, mais aussi en grande partie aussi par sa curiosité pour le monde. Elle explique son premier échec en philosophie par des causes externes (étudiants en surnombre, mauvaise organisation de l'université, impression de courir sans cesse d'un cours à l'autre) mais aussi internes, à commencer par un manque de méthode : lycéenne, elle se décrit comme ayant eu des facilités et obtenu sans effort des résultats suffisants ; mais lors de sa première L1, elle s'est sentie submergée : « J'avais l'impression d'être dans une machine de travail continu. J'avais beau travailler, j'avais pas la méthode et ça ne fonctionnait pas. Je n'y arrivais pas. Je tapais tout ; mes cours faisaient vingt pages pour une séance, c'était affreux. » Elle s'est aussi sentie très seule. En décembre, dans une période de découragement causé par des résultats insuffisants, une grève dans les transports a précipité le décrochage – elle vivait alors dans l'Essonne.

La solitude n'a pas disparu, mais aujourd'hui elle n'est plus subie. On peut supposer qu'avoir 21 ans en L1 donne un sentiment de décalage par rapport à ses condisciples ; de fait, Joey ne cherche pas à nouer des liens amicaux avec eux, pour mieux se concentrer sur ses études. Cette stratégie d'isolement ne l'empêche pas d'avoir conscience de la communauté universitaire. Joey entretient un rapport très positif avec la BU, dont le calme permet le travail et donne une impression de sécurité et de collectivité. Plus que le personnel, pour lequel elle fait preuve d'une sympathie distante, c'est le lieu qui joue ce rôle. En terme de rencontres, ce sont en effet les professeurs qui ont facilité son intégration dans le métier d'étudiante.

LOUISE, LA FAC EN ATTENDANT

« On m'a toujours dit que j'étais faite pour la fac »

Louise a répondu à mon appel à témoins qui a été relayé par son UFR. Nous nous donnons rendez-vous dans un café près de son campus, en début d'après-midi, le 11 janvier 2023.

Habitante des Yvelines, Louise est étudiante en sociologie à La Sorbonne. Il s'agit de son premier choix sur Parcoursup, mais ce n'est pas son projet de coeur : il était, en effet, trop tard pour pouvoir s'inscrire dans un cursus de sciences politiques dans l'université polonaise qu'elle visait. Le projet est remis à la rentrée 2024. Si son objectif reste de valider cette année, Louise n'envisage pas de poursuivre en L2. Selon la « nomenclature » présentée par Matthias Millet¹⁶⁵, elle appartient à la catégorie minoritaire des étudiants qui cherchent à atteindre un niveau d'études, en suivant des cours dans lesquels ils trouvent quand même un intérêt. Son positionnement est assez particulier : ni dilettante – la figure de l'absentéiste agit comme un repoussoir fort : cela revient à ses yeux à avoir volé sa place dans une fac qu'elle a choisie pour le prestige de son nom – ni ascétique dont son travail – elle reconnaît travailler peu voire pas du tout chez elle –, Louise fréquente un petit groupe de filles inscrites en double licence dont elle dit partager les valeurs, sans pour autant regretter son choix de la facilité. Tout au long de l'entretien, elle apparaît assez sûre d'elle et affiche une certaine aisance à la fac. À son arrivée, rien ne semble l'avoir surprise : elle décrit un ajustement à un nouveau milieu, pas une transformation. Le fait qu'elle ait assisté à des cours à l'université, dans le cadre d'un enseignement de spécialité lorsqu'elle était lycéenne, ne suffit pas à expliquer la décontraction qu'elle affiche aujourd'hui. Lorsqu'elle évoque ses années lycée, qu'elle a vécue en élève performante et sociable, elle parle pourtant de nostalgie, signe tout de même que l'étudiante n'est plus la lycéenne.

Ses parents ont tous deux suivi des études longues : sa mère a obtenu une maîtrise de mathématiques et a entrepris, après avoir travaillé quelques années dans le secteur de l'informatique, un master de psychologie. Son père est passé par une école d'ingénieur. Ils ont divorcé. Louise vit actuellement chez sa mère « pour des raisons logistiques ».

Elle envisage de trouver un travail au second semestre pour financer son projet à l'étranger, maintenant qu'elle est rassurée sur son intégration à l'université : l'affiliation nécessitait chez elle de ne pas avoir d'autre préoccupation. La jeune fille se décrit comme engagée ; elle ne s'est cependant investie dans aucune association ou syndicat, choix qu'elle met sur le compte de l'incertitude de son projet mais qu'on peut interpréter, comme pour le report de l'activité salariée, comme la volonté de se concentrer sur l'adaptation à son nouvel environnement. Une nouveauté à la fois semble être sa ligne de conduite. Les activités para-universitaires ne sont manifestement pas perçues comme un vecteur d'affiliation.

165 M. MILLET, « L'entrée dans l'enseignement supérieur », *op. cit.*, § 17.

CHAYMA, DE L'AMBITION PAR INTÉRÊT ET LOYAUTÉ

« Elle m'a dit que je ferais un burn-out, ce qui s'est passé d'ailleurs, parce que je me portais à aller de plus en plus loin »

Chayma fait partie de ces étudiants qui ont accepté un entretien grâce au relais d'une de ses enseignantes de sociologie de Paris Nanterre. Elle a préféré laisser passer ses premiers partiels avant notre rencontre, qui a eu lieu le 27 janvier 2023 dans un box insonorisé de la BU. Elle est assez peu familière des lieux.

Chayma est l'aînée d'une famille recomposée : elle a un frère de deux ans son cadet dont elle est très proche et chacun de ses parents a eu deux enfants avec son nouveau conjoint. À 12 ans, elle a choisi de vivre avec son père, parce que sa mère est retournée à Mayotte, son archipel natal. Son père vit près de la frontière suisse. Il enchaîne des emplois peu qualifiés, mais Chayma a été amenée à fréquenter des enfants de diplomates et de cadres travaillant en Suisse avec des revenus élevés. La jeune fille a mieux vécu cet écart salarial que son frère qui, toujours lycéen, a choisi de travailler parallèlement à ses études pour suivre le train de vie de ses amis. Le père de Chayma n'a pas grandi en France et a interrompu tôt sa scolarité au collège. Sa mère lui a inculqué un rapport très fort à l'école en raison de son histoire personnelle : elle a appartenu à la première génération de filles mahoraises à aller à l'école, a grandi dans une famille non francophone et n'a pas pu bénéficier de l'aide de ses parents dans sa scolarité ; elle a passé un bac professionnel comptabilité en métropole, a travaillé comme aide-soignante avant d'obtenir un CAP de boulangerie et de s'épanouir dans son nouveau métier. Elle accordait une valeur essentielle aux études et aux livres et avait de hautes aspirations pour sa fille. Au lycée, Chayma suivait énormément d'options, parce que ça lui plaisait, mais aussi par loyauté envers sa mère.

Chayma a choisi d'étudier à Paris par volonté d'éloignement. Elle a vécu chez une tante deux mois avant de trouver un studio. Financièrement, Chayma a droit à des indemnités chômage suite à une expérience d'interim. Ensuite, elle aura droit à une bourse. Elle donne aussi des cours particuliers.

Après ces premiers mois à la fac, Chayma est confiante. Pourtant, elle était particulièrement anxieuse, avant la rentrée : elle n'était pas sûre d'être capable de se remettre aux études. Elle revient, en effet, d'une année de césure pendant laquelle ses projets initiaux de mission humanitaire au Kenya et au Cameroun ne se sont pas réalisés. Elle a finalement passé cette période à travailler comme caissière, expérience qu'elle a détestée. Elle dit avoir toujours aimé l'école, mais ses dernières années au lycée, marquées par le COVID et des drames familiaux, ont été pénibles et l'ont incitée à cette césure et à revoir entièrement son orientation. Elle a abandonné son projet, pourtant ancien, de devenir gynécologue-obstétricienne, suite au récent décès de sa mère lors d'une césarienne. Elle dit aussi avoir perdu toute confiance en elle. Après avoir hésité avec la biochimie, le droit et des études de langues à l'INALCO – où elle était inscrite pendant son année de césure –, cette lycéenne au profil polyvalent s'est décidée pour la sociologie.

Elle envisage pour l'année prochaine de s'incrimer en swahili tout en continuant sa licence de sociologie : elle ne se faisait pas assez confiance pour commencer dès la L1. Elle se décrit comme une bonne élève mais procrastinatrice et affirme avoir besoin qu'on restreigne sa liberté. Elle est aussi perfectionniste, ce qui l'a amenée à enchaîner les

nuits blanches pendant les premières semaines. En un mois et demi, elle a cependant appris à se réguler et à prendre de l'avance dans son travail, en quelque sorte une revanche sur la prédiction d'un professeur de terminale qui la savait dépressive et lui promettait un échec à l'université. Loin de s'effondrer, elle assiste à tous les CM, participe très activement en TD et obtient de bons résultats. Des conversations avec des chargées de TD l'ont beaucoup rassurée sur son niveau, tandis qu'elle a vu des condisciples désertier les CM, voire se réorienter. Des exercices nouveaux comme l'analyse d'entretien semblent déjà maîtrisés. Son problème serait plutôt de se modérer, à en croire une enseignante : « elle m'a dit que j'avais des attentes trop hautes par rapport à ce que l'on me demandait, que j'avais saisi les enjeux de la fac, enfin de L1, mais que là j'allais plus vers les exemples de L3, que j'étais un peu trop en avance sur ce qu'on me demandait. » Très concentrée sur ses cours, Chayma a mis du temps avant de nouer des liens avec d'autres étudiantes.

Pour l'avenir, Chayma a un projet d'études longues, au moins un master, et n'exclut pas de bifurquer vers les sciences politiques.

LIDIA ET LE SYNDROME DE L'IMPOSTEUR

« J'ai l'impression ça fait partie du jeu : tu dois apprendre à saisir les codes
par toi-même »

Étudiante en sociologie à la Sorbonne, Lidia a choisi un café à deux pas de son campus pour notre rencontre, le 20 janvier. Elle a fait le choix de venir étudier à Paris pour conquérir de la liberté, et découvrir qui elle est vraiment dans un environnement qu'elle juge moins étriqué, en espérant se libérer du regard des autres. Son père n'a pas le bac ; sa mère a interrompu ses études de droit à la fin de la deuxième année ; sa demi-soeur, de huit ans son aînée, a obtenu sa licence de psychologie en redoublant chaque année. Dans les familles de ses deux parents, issus d'un milieu ouvrier, faire des études n'était pas très valorisé, mais ils soutiennent leur fille dans son choix, surtout son père qui se montre très fier d'elle (Lidia n'est pas certaine qu'il ait passé son bac : il reste très secret sur le sujet). Ils tiennent aujourd'hui une librairie – une presse-librairie, se corrige-t-elle.

Pour financer ses études, Lidia travaille à mi-temps dans un restaurant – travail pour lequel elle a été tentée d'abandonner ses études, quand sa manager lui a proposé un poste d'assistante avant même la rentrée. Sans la peur de décevoir les espoirs de son père, la conjonction de son intérêt pour le secteur de la restauration et du management et de l'appréhension de la fac, son choix aurait peut-être été différent, même si elle reconnaît qu'il lui aurait manqué quelque chose, « la connaissance du monde ». En raison d'une excellente expérience en SES au lycée et d'un professeur qu'elle admirait beaucoup, elle a fait de sociologie son premier choix sur Parcoursup et a obtenu l'université qu'elle visait – choisie pour son prestige. Cela fait d'elle une exception parmi nos enquêtés et ceux de Mathias Millet¹⁶⁶. Elle ne regrette pas son choix : « j'aime bien la distance que l'on obtient en étudiant la socio. J'adore qu'on se regarde tout le temps étudier ; on se regarde faire en étudiant la socio ». Si elle a un temps ambitionné d'intégrer un Institut d'Études Politiques, elle a renoncé à ce projet par crainte d'un environnement trop élitiste.

Elle a abordé son premier semestre avec anxiété, intimidée par ceux qu'elle appelle la « minorité bruyante », des condisciples qui semblent dotés d'une solide culture générale et, déjà, de nombreuses connaissances en sociologie. Elle ne se sent pas à sa place et a l'impression de ne pas savoir grand-chose. Elle a pourtant un passé de bonne élève et se dit pressée de se prouver qu'elle peut réussir à l'université, après un bac obtenu sans trop révisé. On retrouve ce syndrome de l'imposteur dans son rapport à la culture légitime. Elle dit, en effet, ne pas profiter tant qu'elle le pourrait de la vie culturelle parisienne : « C'est de l'autocensure. Je suis pas à l'aise dans ces milieux, où les gens ils vont... pas tellement pour le goût de l'art ou de la culture, je crois, mais par une forme d'élitisme ; moi je ne suis pas à l'aise, je n'ai pas l'impression d'avoir les codes ; j'ai pas l'impression d'arriver à saisir, si on me dit pas ce que l'artiste a voulu dire. »

Elle identifie de nombreuses différences entre le lycée et la licence : un flou pédagogique récurrent, l'exigence d'une réflexion plus poussée et d'une capacité à saisir l'implicite des textes et des consignes, un vocabulaire et une écriture académique difficiles à maîtriser, *a fortiori* pour une étudiante dysgraphique comme elle – Lidia bénéficie

166 M. MILLET, « L'entrée dans l'enseignement supérieur », *op. cit.*

d'un tiers temps. Elle a le sentiment d'apprendre à tâtons, par mimétisme – comprendre : par imprégnation du discours des professeurs et des lectures –, et soupçonne dans le défaut de guidage une intention cachée des enseignants : celle de sélectionner ceux qui sont capables de trouver les codes par eux-mêmes. Elle décrit attentivement les processus d'affiliation sociale et intellectuelle. Le sentiment de ne pas être à sa place ne s'est estompé qu'au moment des partiels, en prenant conscience des connaissances acquises et du chemin parcouru : « j'ai l'impression de comprendre enfin les notions, d'avoir enfin les mots. En fait, j'ai beaucoup travaillé sur une courte période juste avant les exams, j'ai bien pu me replonger dans les cours, réapprendre bien les définitions. Du coup, j'ai eu le sentiment d'avoir compris. »

Bien qu'elle habite à un quart d'heure de son campus, elle passe beaucoup de temps à la BU, qu'elle fréquente quotidiennement, même si elle confie passer plus de temps à observer les gens qu'à travailler. N'est-ce pas une forme de travail pour une sociologue ?

Au cours de l'entretien, nous alternons le vouvoiement et le tutoiement, sous le regard intrigué de notre voisine de table.

BAPTISTE, UN POSITIONNEMENT DIFFICILE À TROUVER

« Tu es décalé par rapport à tout le monde : tu es décalé par rapport à ceux qui posent de vraies questions et qui du coup vont trouver que tu es bête ; tu es décalé par rapport à tes potes, qui eux vont pas comprendre pourquoi tu pars pas direct après le cours. »

Ce ne fut pas facile de rencontrer Baptiste. Bien qu'il se soit porté volontaire pour participer à un entretien à la suite de mon appel à témoin relayé par une enseignante, il a fallu le relancer plusieurs fois. Et le jour venu, le lieu de rendez-vous a changé à la dernière minute. Nous nous retrouvons en gare de la Défense, le 27 janvier 2023 et choisissons ensemble un café. De fait, la conversation commence en coulisse, avant l'enregistrement.

Baptiste a 20 ans et vit dans les Hauts-de-Seine, chez ses parents. Son père a passé quelques années en prison dans sa jeunesse ; il y a passé un DUT de génie électrique. Sa mère a une licence de droit.

Cet étudiant en sociologie n'a validé aucune UE de sa L1, l'an dernier. Il recommence le même cursus dans la même faculté (Paris Nanterre), en espérant capitaliser sur ses acquis et avec de meilleures résolutions. Cette filière n'était pas une vocation ; ses autres demandes sur Parcoursup témoignent d'une grande indétermination : droit, géographie, psychologie, sciences du langage... Il n'a exclu que les disciplines scientifiques, choisies en spécialités au lycée et qui l'ont pénalisé pour le bac. La sociologie lui plaît, même s'il se sent méprisé par des étudiants d'autres filières, catalogué comme « flemmard sans avenir », jugement d'autant plus blessant qu'il fait écho à la déception de son père qui aurait aimé le voir suivre des études scientifiques : « Pour lui, socio c'est trop facile, c'est pas des vraies études. » Chez ce jeune homme, deux extrêmes agissent comme des repoussoirs de force égale : passer pour un imbécile et passer pour un *intello*. Dans son cercle social sont valorisés la *tchatche* et le talent. Pendant toute sa scolarité, il a réussi à donner de lui l'image de celui qui s'en sort sans travailler, ce qu'il nomme « la bonne réussite ». Cette posture est cependant devenue difficile à tenir en L1.

Son échec lors de sa première L1 a beaucoup inquiété sa mère qui craint depuis longtemps sa déscolarisation – Baptiste dit avoir été un élève turbulent au collège et au lycée, mais avec des résultats corrects. Il est boursier et a travaillé pendant les périodes de vacances. Il pratique l'athlétisme, mais il est sur le point de décrocher depuis qu'il évolue chez les séniors ; il n'a pas d'affinités avec les autres. Il a mis fin à sa participation dans un syndicat étudiant en raison d'une mésentente.

Il a vécu sa première rentrée universitaire comme une immersion dans une fiction, avec l'impression d'être dans un campus américain. L'image qu'il se fait alors de la vie étudiante est à l'avenant : il s'attend à pouvoir profiter de cette expérience pour s'amuser. Très vite, il cesse de venir en CM et il vient en TD de façon décousue. Il commence à se sentir perdu au mois de novembre et prédit qu'il échouera aux partiels. Au début du second semestre, il connaît un regain de détermination : il peut se rattraper, d'autant plus que ses nouveaux cours n'exigent pas de maîtriser les contenus du premier semestre. Ses bonnes résolutions ne durent cependant pas, quand il comprend qu'il devra obtenir d'excellents résultats pour compenser les précédents : « Très vite la flamme est retombée. Très vite, j'ai commencé à me dire : de toute façon, ça sert à rien, vu que de toute façon j'ai raté

mon premier semestre. Le second c'est mort ! » L'idée de travailler d'arrache-pied pour aller tout de même au rattrapage le démobilise. Il fait l'expérience du « temps élastique¹⁶⁷ » : « Je perds beaucoup mon temps. Enfin, je redis les mots de mon père (rire). La plus grosse partie de mon temps je la passe à ne pas faire des activités précises : Je suis chez moi, je regarde YouTube. Je suis sur mon téléphone, sur Tik Tok. »

Une rencontre amoureuse lui fait un temps fréquenter des lieux qu'il ne fréquentait pas de lui-même (quartier latin, musées...) mais cette figure d'affiliation culturelle disparaît et ne semble pas avoir eu le temps de modifier les habitudes du jeune homme.

Si académiquement, ses résultats sont fragiles, il a développé des stratégies qui attestent de sa connaissance du fonctionnement de l'université et donc une forme d'affiliation. Par exemple, il a appris à savoir quand – et à qui – il pouvait rendre un travail en retard. Autre exemple, il s'est fait passer pour un étudiant d'ethnographie – filière avec laquelle il a des cours en commun – pour avoir accès à leur cours mis en commun sur drive : il multiplie ses chances d'avoir des cours complets (il a remarqué que les étudiants ethnologues étaient plus sérieux). « Ce que j'ai appris l'année dernière à mon détriment et que maintenant je pense mieux savoir, c'est les codes. Je m'autodiscipline pas. Je travaille peu pour être honnête » et toujours sous pression, résume-t-il. Néanmoins, il a encore du mal à se positionner entre les « filles sérieuses et carrées du premier rang » et « les mecs à l'arrière qui rigolent », signe que son affiliation sociale n'est pas si solide. Il n'a pas encore les résultats de ses partiels, mais il a le sentiment de les avoir mieux réussis que l'année précédente, où il avait obtenu beaucoup de résultats catastrophiques.

Baptiste fréquente peu la BU, jamais avec des amis. Pour les exposés, il n'utilise pas les documents de la bibliothèque. Pourtant, nouveauté de cette année, il lui arrive d'emprunter des livres de sociologie – qu'il parvient rarement à finir, parce qu'ils lui réclament beaucoup de temps.

167 S. BEAUD, « Un temps élastique », *op. cit.*

ANNE-SOPHIE, L'AMOUREUSE DES BIBLIOTHÈQUES

« J'ai parfois plus l'impression d'être en salle de permanence que dans une
bibli »

Anne-Sophie est étudiante en lettres à Nanterre. Une enseignante a relayé mon appel à témoins en faisant suivre mon mail, ce qui fait qu'en plus du texte que j'avais rédigé à l'intention des étudiants, elle a pu lire la motivation de ma demande à ma destinataire. Or, si je présentais aux étudiants mon sujet de mémoire comme une enquête sur les habitudes des L1, en dissimulant à escient l'intitulé du master « Métiers du livre et de l'édition » et du parcours bibliothèque, ces informations ne lui ont pas échappé. Dans son courriel, elle se présente comme uneoureuse des bibliothèques depuis son enfance et c'est ce qui lui a donné envie de se porter volontaire, ce qui provoque un biais qui n'affectait pas mes autres entretiens. Du moins est-ce la seule de sa promotion à s'être manifestée. La rencontre a lieu dans un box insonorisé de la BU, le 10 février.

Elle a grandi dans l'Oise. Son père, professeur d'EPS et sa mère, professeur des écoles, ont divorcé quand elle avait 8 ans. Tous deux se sont remariés. Son père a déménagé dans le Sud Ouest et a eu une autre fille. Elle a assez peu de contacts avec lui. Quand elle évoque son passé scolaire, Anne-Sophie se présente comme une élève un peu rêveuse, « sans histoire ». Ses résultats sont satisfaisants, mais elle vit dans l'ombre d'amies brillantes qui la complexent un peu. Elle a choisi des études de lettres, dans la logique de ses spécialités de terminale, « Humanités, littérature, philosophie » et « Langues, littératures et cultures étrangères ». Elle nourrit le projet de devenir professeur des écoles, comme sa mère.

Les premières semaines en L1 ont été assez difficiles. Vivant seule dans un studio, elle s'est sentie très isolée et a passé beaucoup de soirées au téléphone avec sa mère. Elle confie avoir souvent pleuré et avoir été désemparée face aux attentes des professeurs qu'elle avait du mal à cerner. Comme presque tous les étudiants interrogés, elle a fait l'expérience du flou pédagogique. Maintenant, elle pense avoir trouvé ses marques. Elle pense s'être tirée honorablement de son premier semestre.

Habituee aux bibliothèques, la BU aurait pu lui paraître un refuge. Elle ne l'a pas été immédiatement. Intimidée par le vaste espace, elle a mis du temps à s'y sentir à l'aise. Elle a un peu sollicité les bibliothécaires, lors de ses premières visites, parce qu'elle avait du mal à se repérer et à trouver les documents qu'elle cherchait. Elle les a trouvés serviables, mais ce qui lui plaît dans les bibliothèques, ce sont les livres et les lieux ; les personnels, « on s'en fout en bien », pour reprendre son expression. Elle apprécie cependant la présence de moniteurs-étudiants, parce qu'elle trouve le contact plus facile avec eux. Elle ne fréquente la salle de lettres que pour y chercher les livres dont elle a besoin ; elle la trouve trop bruyante et un peu vieillotte. Elle préfère les salles de sciences humaines et de sciences sociales, plus modernes, même si elle les trouve ascétiques ; elle regrette qu'il n'y ait pas d'espace plus adaptés à la détente « où on pourrait se vautrer dans des coussins ».

◆ PROFESSIONNEL LE S DES BIBLIOTHÈQUES

ELISABETH

Jointe par mail, Elisabeth a immédiatement donné suite à ma demande. Bien qu'elle soit en congé, elle m'accorde un entretien en visioconférence depuis chez elle. L'entretien a lieu le 26 octobre 2022. Le fond virtuel qu'elle a choisi est une bibliothèque grand siècle tout en boiserie, qui cadre bien avec le nom prestigieux de son université. Le poste de responsable de formation qu'elle occupe aujourd'hui est sa première expérience en BU, après une formation d'archiviste en Italie et une expérience de médiation autour du patrimoine dans une bibliothèque municipale. Elle a obtenu le concours de bibliothécaire d'État en 2016, profession qu'elle voyait auparavant, avec son regard d'archiviste, comme « fauteuse de chaos ». Au-delà du contenu des formations, Elisabeth a une conception de la BU très maternante. Il lui semble essentiel de rassurer les étudiants, de montrer qu'on se soucie d'eux. Et lorsque la bibliothèque n'est pas le cocon qu'elle devrait être (manque de place, froid), le remède est dans les petites attentions. C'est la relation avec les étudiants qui prime, à ses yeux et à ceux de ses collègues, dit-elle. Cela explique que les formateurs s'enthousiasment pour les formations en présentiel et soient frileux avec les téléformations. Les pratiques de formation ne sont pas isolées : d'abord au sein du SCD, tout en respectant l'autonomie de ses collègues, l'action est coordonnée ; ensuite, il existe une volonté de travailler avec les autres services de l'université et les enseignants, avec des bonheurs divers : des différences de culture de la formation selon les UFR sont pointées du doigt – l'exemple le plus parlant étant celui des philosophes ; enfin, la formatrice se montre curieuse de ce qui se fait ailleurs (Finlande, Canada...), et cela s'inscrit souvent dans un cadre (forum des bibliothécaires-formateurs en IdF, projet *Una Europa*).

PIERRE

Bien que je le croise régulièrement, il n'est pas si facile de caser un rendez-vous avec Pierre, pour des raisons de calendrier. Il me reçoit dans son bureau le 18 novembre 2022. Il tient un discours militant et fleuri, passant par des analogies très originales. Il est arrivé dans le SCD au début de cette année universitaire, au poste de responsable de la formation. Il a précédemment occupé des postes similaires dans d'autres BU et semble fourmiller d'idées pour le service formation.

Il a suivi un cursus d'histoire et assuré pendant ses études des heures de vacations à la BnF pour animer des ateliers sur l'utilisation de navigateurs internet et de moteurs de recherches – c'était les grands débuts de Google. Il a passé le concours de bibliothécaire et occupé des postes variés. Il a commencé à donner des formations en 1997 et en fait à temps plein depuis 2010. Il considère cette mission comme le cœur du métier de bibliothécaire. Son cheval de bataille est la pédagogie active. Il réfrène cependant des envies de formation pour préserver la soutenabilité du projet. Selon lui, le premier besoin qu'ont les L1, c'est qu'on les écoute ; celui du formateur est de recueillir leurs pratiques, de façon à identifier des besoins dont eux-mêmes n'ont pas forcément conscience. Il apprécie que son université n'ait pas suivi le grand mouvement qui pousse beaucoup de ses homologues à fusionner, gigantisme qui crée du management vertical, effet de la loi LRU.

MATHIAS

Il est le prédécesseur de Pierre sur le poste de responsable de la formation. Par souci de se renouveler, il a délibérément pris un peu de distance avec la formation des étudiants : il a quitté la région parisienne et occupe un poste d'appui à la recherche dans le SCD de l'Université où il a été étudiant.

Son nom est apparu dans plusieurs conversations et l'un des projets qu'il a menés avec des lycéens m'a incité à lui demander un entretien. C'est, par ailleurs, un bon moyen de saisir la continuité entre son travail et celui de Pierre. J'obtiens son mail grâce à l'un de ses anciens collègues resté en contact avec lui. Mathias accepte rapidement l'entretien, qui a lieu en visioconférence le 9 décembre. 2022.

Historien de formation, il ne souhaitait cependant pas spécialement s'orienter vers l'enseignement. Il a découvert le métier de bibliothécaire en devenant moniteur-étudiant dans la BU de son université. Il a choisi de passer le concours de bibliothécaire d'État pour ne pas avoir à chercher son poste et parce qu'il souhaitait travailler en BU et être en contact avec des étudiants. Dans son métier multifacettes, c'est la médiation qui lui semble la mission essentielle, en s'ouvrant à tous les types d'utilisateurs possibles : étudiants, chercheurs mais aussi visiteurs extérieurs et personnels d'autres services de l'université. Il aimerait aussi voir les BU s'impliquer dans le mouvement des sciences citoyennes.

La difficulté principale qu'il repère chez les étudiants, contrairement à la doxa, réside dans le manque de maîtrise du matériel informatique – qui se conjugue souvent avec des difficultés scolaires et sociales.

CÉLINE ET AURORE

Elles sont arrivées en même temps dans le service de formation de leur université, au début de l'année précédente. Elles ont donc entièrement renouvelé l'équipe, puisqu'elles sont les seules à se consacrer à 100 % à la formation. Elles ont toutes deux répondu au mail que j'ai adressé à leur service et ont souhaité participer ensemble à l'entretien.

Céline a enseigné en FLE (français langue étrangère) en tant que contractuelle. En quête d'un travail moins précaire, elle a passé le concours de bibliothécaire, inspirée par l'exemple d'amies conservatrices. Sa première affectation fut un poste à la BnF qu'elle qualifie de très technique et qui lui a déplu. Elle est ensuite arrivée à la BPI, dans le service d'auto-formation. Son poste actuel est son premier en BU. Elle a eu, dès l'enfance, un rapport affectif avec les bibliothèques, des lieux sécurisants qui lui permettaient de découvrir des livres qu'elle n'aurait pas forcément achetés. À ses yeux, les difficultés majeures rencontrées par les LI résident dans des tracasseries administratives et la solitude.

Aurore a passé un DUT « Métiers du livre », sans grande vocation.. Elle travaille depuis huit ans en BU : elle a enchaîné plusieurs postes de courte durée où l'activité de formation était anecdotique, mais elle s'est vite rendu compte que c'était ce qu'elle voulait faire principalement. Lorsqu'elle était enfant – et même étudiante ! – aller à la bibliothèque était vécu comme une corvée. Elle n'imaginait pas toute la palette d'activités qui se cachait derrière l'enregistrement des prêts.

MYRIAM

Après une licence de lettres modernes et un master de FLE, Myriam est partie enseigner le français à l'étranger, expérience qu'elle n'a pas aimée, en raison de sa monotonie. Elle dit qu'à l'époque, elle n'avait pas entamé une réflexion pédagogique. Elle est entrée un peu par hasard dans le monde des bibliothèques, en commençant comme vacataire d'accueil à la BPI à son retour en France. Rendre service aux usagers lui a tellement plu qu'elle a décidé de passer un DUT « Métiers du livre », avec l'idée de travailler en BU ou en bibliothèque de recherche, ce qu'elle fait depuis 2012. Elle a travaillé trois ans dans une bibliothèque associative avec un grand fond patrimonial puis enchaîné plusieurs postes de contractuelle dans des bibliothèques universitaires ou interuniversitaires, à des postes divers. Elle a notamment assisté aux « balbutiements » de la mise en place d'une formation aux usagers en droit. Après une année en lecture publique qu'elle qualifie d'erratique, pendant laquelle elle a constaté une rupture générationnelle entre des bibliothécaires militantes et des plus jeunes pragmatiques, elle est arrivée dans la bibliothèque d'un établissement supérieur privé : elle s'occupe de la documentation électronique et participe aux formations. Elle apprécie particulièrement le public étudiant. Sa priorité est de rendre les formations moins magistrales.

L'entretien a eu lieu en juin 2022, pendant mon stage de M1 qui m'a permis de rentrer en contact avec elle.

ALICE

Alice est en fin de carrière. Elle est responsable des services au public dans la même bibliothèque que Myriam, avec laquelle elle œuvre à moderniser l'offre de formation aux étudiants. Elle a vu les missions des bibliothécaires évoluer, notamment en matière de formation.

La rencontre, plus brève que les autres, a eu lieu en mai 2022, avant la rédaction du guide d'entretien.

ANNEXE 2 – COMPTES RENDUS D'OBSERVATION

◆ « PARCOURS DÉCOUVERTE », BU DE PARIS 8

Le jeudi 26 novembre 2022, 14h-16h

À 12h20, vingt étudiants en psychologie de L1 sont accueillis par la monitrice-étudiante qui assure la formation, assistée d'une autre bibliothécaire – lors de la séance, elles se relaieront : l'une naviguera dans la bibliothèque, tandis que l'autre restera à proximité de l'accueil. Les groupes, de trois ou quatre étudiants, sont déjà constitués. Ils correspondent à ceux d'un autre travail - la préparation d'un entretien pour le cours de psycho.

Après un mot de bienvenue, la monitrice présente rapidement le bureau d'accueil, la localisation des postes informatiques dédiés à la recherche sur le catalogue, les automates de prêt, la correspondance entre la couleur et le thème des différents espaces de la BU. Elle distribue ensuite le support, un questionnaire de cinq pages, à raison d'un exemplaire par groupe. La consigne est concise : il s'agit de compléter le "Quiz BU", en se déplaçant dans les salles, en observant, en regardant les dépliants et en interrogeant les bibliothécaires. Le groupe ne doit pas se séparer et se répartir les questions : tout doit être fait ensemble. Quand la mission sera accomplie, les étudiants devront venir trouver une des deux formatrices pour vérifier les réponses.

Pour cette observation, j'ai choisi de ne pas être identifié comme observateur par les étudiants, ce qui impose une grande discrétion. Aussi, je perds très rapidement des yeux les différents groupes qui se sont disséminés très rapidement – l'ordre des questions diffère d'un groupe à l'autre. Ils sont très mobiles et attirent beaucoup moins l'attention qu'un autre groupe de dix étudiants qui suit un bibliothécaire dans une visite guidée des espaces – groupe où l'implication des étudiants est assez hétérogène : une étudiante répond au bibliothécaire, tandis que trois garçons se tiennent en retrait. Posté à proximité des postes dédiés à la consultation des catalogues (d'abord au même niveau, puis depuis une mezzanine), passage obligé du circuit, j'observe les groupes du parcours découverte. Il s'agit d'abord de deux groupes de quatre jeunes filles. La disposition des ordinateurs permet à quatre personnes de consulter l'écran simultanément sans se gêner : le fait est qu'aucune n'est en retrait ; au sein de chaque groupe, on discute, on se montre l'écran du doigt, on semble se mettre d'accord et on remplit le questionnaire en concertation. Un nouveau groupe arrive au niveau des ordinateurs, l'une des deux encadrantes vient leur demander si tout va bien. Un message diffusé au haut parleur annonce un atelier de conversation d'anglais (c'est justement l'objet de l'une des questions, même si le quiz invite les étudiants à consulter le site de la BU pour trouver l'information). Deux trios mixtes (deux filles et un garçon à chaque fois) ont remplacé les deux groupes de filles aux ordinateurs. Dans l'un des groupes, une fille est près de l'écran et discute avec une des formatrices, tandis que ses deux camarades, restés en arrière, observent de loin ; mais dès que la bibliothécaire s'efface, le trio fonctionne sur le même schéma d'échange que j'ai observé chez les autres.

Je change alors de poste d'observation. Jean et doudoune ou veste de sport, sac à dos sur l'épaule, un groupe de quatre filles tourne autour du stand « Facile à lire », manipulent quelques livres et notent des informations sur leur feuille. Un autre groupe de filles - jean et doudoune, dominante bleu et noir dans une remarquable homogénéité des tenues – consultent le bac de musique contemporaine, alors qu'aucune question ne porte dessus : est-ce un indice de l'appropriation de l'espace ? Le groupe semble se scinder, deux des filles restant un peu à la traîne, mais elles se rejoignent. Le fait que chaque groupe dispose d'un seul document de travail semble une condition de l'efficacité. À partir de 13 h 20, deux trinômes sont attablés l'un près de l'autre en salle de psychologie - un des groupes mixtes précédemment observés et un groupe de filles en jean et pull, dont deux avec piercing au nez. Le trio de filles discute à voix basse avec une des deux encadrantes de la formation. Elles hochent la tête, écoutent. Pendant ce temps, l'autre trio s'affaire, chacun sur son écran (un ordinateur pour l'une des filles ; une tablette pour l'autre, vêtue d'un pull noir casual chic ; un téléphone pour le garçon porteur de hoodie). Ils échangent de temps à autre. Quand la bibliothécaire les aborde à leur tour, ils se montrent tous les trois très attentifs. Même jeu de hochement de tête que le groupe précédent. La bibliothécaire revient au premier trio, discute à part avec l'une d'elles – qui prend des notes, pendant que les deux autres consultent leurs ordinateurs. À 13 h 25, quatre filles arrivent et échangent quelques mots avec le premier trio. Deux autres filles (où est le reste de leur groupe ?) s'installent, le questionnaire en main. Cette salle sert de point de ralliement : l'activité est finie et les étudiants ont enchaîné avec la préparation de leur entretien pour le cours de psychologie. Douze étudiants sont désormais attablés ; les échanges restent internes au groupe. La bibliothécaire continue d'aller d'un groupe à l'autre.

◆ FORMATION À LA BU DE PARIS NANTERRE, SALLE DE FORMATION DU PIXEL

Le lundi 13 février 2023, 10h-12h

La formation concerne les étudiants de L3 du parcours Encadrement et Exploitation en Hôtellerie et Restauration de Luxe (EEHRL). 13 étudiants sont présents sur les 20 attendus. Trois étudiants sont habillés en costume ; trois étudiantes ont une tenue particulièrement soignée ; les vêtements des autres ne les distinguent pas du public habituel de la bibliothèque. L'enseignante qui est à l'origine de la demande de formation n'est pas présente.

La formation s'articule en deux temps : la première demi-heure est consacrée à la visite de la bibliothèque. L'heure et demie suivante est une initiation à la recherche documentaire, en lien avec un travail demandé en cours (un compte rendu de lecture en rapport avec une étude de terrain).

Avant de séparer les étudiants présents en deux groupes pour la visite, la formatrice se présente elle-même, ainsi que sa collègue et moi. Elle demande aux étudiants s'ils sont familiers de la BU. Bien qu'ils soient sur le campus de Nanterre, ils ne la fréquentent pas. Les deux groupes font la visite en parallèle. Le groupe que je suis manifeste son attention par des hochements de tête réguliers. Au cours de la visite, deux questions sont posées (sur un document présenté et sur l'emplacement des livres pour préparer le TOEIC). Quelques réactions amusées au moment où la formatrice évoque les ressources en langue - que nous n'avons pas le temps d'aller voir sur place - à propos de leur niveau en chinois.

En salle de sciences économiques, de sciences sociales, la formatrice présente une ressource sélectionnée en rapport avec l'hôtellerie haut de gamme. C'est aussi l'occasion d'expliquer à quoi sert la cote des documents. Lorsqu'un retardataire se greffe au groupe, la formatrice le salue. La visite évoque aussi des usages de loisirs (vidéothèque, même si la formatrice rappelle que les documentaires peuvent constituer une ressource disciplinaire ; BD) et d'autres services (prêt de matériel).

À 10h30, les deux groupes se retrouvent dans la salle de formation du Pixel. Quoique cette salle soit très modulable (tables munies de roulettes, nombreuses prises au sol), la disposition choisie consiste en quatre rangées faisant face à l'écran de projection ; le poste de la formatrice est sur le côté, de façon à laisser dégagée la vue sur le support). Tous les étudiants sont équipés de leur propre ordinateur portable. La formatrice fait circuler la feuille d'émargement. Elle annonce le déroulé de la séance : la présentation d'outils, des conseils de méthode et un temps de travail individuel sur les différents sujets, où elle pourra circuler et apporter son aide.

Elle commence par un diagnostic des pratiques : le premier outil cité par les étudiants est *Google Scholar*, que déconseille la formatrice en première intention (on ne sait pas si la ressource est facilement disponible) ; elle recommande l'utilisation du catalogue des BU.

Sur le vidéoprojecteur, en commun, on fait un point sur les moyens de trouver les documents selon leur type. Une ambiguïté est levée sur l'emploi du moi « article ». La formatrice liste ensuite des ressources : *Europresse*, *Factiva*, *Statista* (base d'infographies sourcées, de visualisation de statistiques) ; elle invite les étudiants à consulter les sites officiels des institutions (Insee, Ined – les sites sont choisis pour convenir à un parcours en économie).

Tout au long de la séance, les étudiants utilisent leur ordinateur pour prendre des notes, mais aussi naviguer en parallèle sur le site de la BU, le catalogue (qu'aucun d'eux n'a jamais utilisé encore) et les ressources présentées. Dans le groupe, une étudiante semble particulièrement investie : pose des questions sur les ressources, mais tous – à une exception près - interviennent au moins une fois au cours de la séance : réponse aux questions sur leurs pratiques, questions sur l'utilisation d'une ressource... Une étudiante, que je vois un moment discuter sur Messenger, pose ainsi l'instant d'après une question sur le moyen d'accéder à *Statista* (la démonstration est prévue ultérieurement dans la séance). À un moment, alors que quelques conversations parasites naissent (ce sera le cas deux fois dans la séance) pendant qu'une étudiante pose une question sur le chargement des e-books, la formatrice recadre : « écoutez bien : la question est intéressante ». Elle rappelle au passage la possibilité d'emprunter des liseuses à l'accueil de l'espace Pixel.

La formatrice interroge les étudiants sur l'état d'avancement de leur travail : peu ont commencé leurs recherches et ceux qui l'ont fait les ont limitées à l'utilisation d'un moteur de recherche sur Internet. La formatrice montre au vidéoprojecteur comment accéder au catalogue. Elle donne des conseils d'efficacité (mots clés). À partir de l'exemple « travail hôtellerie luxe », elle montre l'usage des filtres. Elle demande si leur professeur leur a donné des conseils de méthodologie (non). Elle questionne les étudiants sur leur travail (choix libre ? sujet ? méthode employée ?), insiste sur la nécessité de bien cerner son sujet (méthode des 5 W qu'elle applique à son exemple : recherche des mots clés en travaillant sur des synonymes (ressource : CRISCO) et le champ lexical, à laquelle les

étudiants participent activement ; changement d'angle (juridique, sociologique...) pour compléter la liste de documents. La formatrice invite à fermer ou ouvrir son sujet en fonction du nombre de résultats donnés par le catalogue et à enrichir ses mots clés au cours de ses lectures.

Le temps de réflexion suivant porte sur l'évaluation de la pertinence des documents trouvés. Un étudiant évoque l'évaluation par les pairs ; une autre suggère la lecture des titres et des sous-titres ; un troisième propose, pour les documents électroniques d'y chercher ses mots clés grâce à la recherche automatique pour les voir en contexte – ces deux dernières démarches nécessitent d'avoir déjà le document sous les yeux. La formatrice montre le descriptif d'un document dans la notice du catalogue et invite à examiner la date, surtout en économie. Question d'une étudiante : « Quelle est la date limite à prendre en compte pour nos mémoires ? » : tout dépend du sujet et de l'angle. La formatrice invite ensuite à parcourir l'introduction. Un étudiant demande un récapitulatif de la méthode.

À 11h12, la bibliothécaire montre comment on accède aux ressources en ligne. C'est l'occasion de présenter *Caim*. Un étudiant, qui manipule le catalogue en parallèle, rencontre un échec de connexion : la formatrice explique comment signaler un lien brisé. Elle renvoie les étudiants à la plateforme *Coursenligne*, que les étudiants connaissent uniquement de nom, puisque leurs enseignants n'utilisent pas cet outil. Elle présente donc les tutoriels mis en place par la BU.

Intervient ensuite la découverte des ressources énumérées plus tôt : comment accède-t-on aux documents d'*Europresse*, de *Factiva*, de *Statista* ? La formatrice conseille d'utiliser les suggestions lors du remplissage de la barre de recherche pour optimiser les résultats. Lors de l'exploration de la base *Statista*, la bibliothécaire rappelle l'importance de regarder la source d'une infographie pour en évaluer la fiabilité ; comme elle ne connaît pas celle d'un document trouvée via la recherche « hôtellerie haut de gamme », une étudiante dit que c'était une référence selon ses professeurs de terminale. La formatrice rappelle plusieurs fois lors de la présentation des ressources la disponibilité du personnel de la BU posté en salle, joignable aussi par mail (elle donnera l'adresse du service formation à la fin de la séance).

Elle donne des astuces pour éviter le « bruit » lors de l'utilisation d'un moteur de recherche. Ironiquement, elle doit alors réclamer le silence, à 11h27.

La formatrice demande aux étudiants quel est le degré de confiance qu'ils peuvent accorder à : un mémoire de stage, une thèse, un rapport marketing , Elle rappelle de nouveau l'intérêt de faire ses recherches sur les sites officiels des institutions : elle montre comment limiter la recherche sur un moteur aux sites .gouv.fr, en prenant l'exemple « responsabilité sociale de l'entreprise ».

À 11h35, la présentation est finie. Un étudiant revient alors sur les astuces pour éviter le bruit dans les résultats et évoque la possibilité d'utiliser les guillemets. La formatrice lui donne raison et ajoute qu'elle n'a pas donné toutes les astuces, qu'elle a opéré une sélection de ce qui lui a semblé le plus pertinent. Elle renvoie à la plateforme *Coursenligne* pour affiner les techniques de recherche.

Elle distribue ensuite une fiche d'exercices et laisse entre cinq à dix minutes aux étudiants pour la renseigner. Les questions sont en rapport avec le cursus des étudiants. La bibliothécaire se déplace, va notamment voir le seul étudiant qui, isolé au dernier rang, n'a jamais pris la parole. Elle vient à l'aide au cas par cas.

À 11h47, la correction commence. Pour le premier exercice, on constate un gros écart entre les réponses des étudiants et la réponse attendue. On recherche la source de l'erreur (oubli du filtre « en ligne » ou « article »). Une autre question invite à chercher une réponse dans la bibliographie d'un article en ligne : la formatrice conseille explicitement de consulter les bibliographies des ouvrages consultés pour étoffer la sienne. Dans le troisième exercice, une étudiante explique sa démarche dans l'utilisation des filtres, légèrement différente de celle suivie par la formatrice. On repère l'endroit où on trouve l'emplacement physique du document (bibliothèque, salle, cote) et sa disponibilité.

Il ne reste que cinq minutes pour la dernière phase de la formation. Les étudiants sont invités à tester leurs mots clés, mais ils discutent. Sentant le peu d'investissement dans la mise en œuvre de la consigne, la formatrice donne l'adresse mail du service formation tout en montrant où la retrouver sur le site de la BU et rappelle la disponibilité des agents postés en salle pour les aider dans leurs recherches.

Dans une brève discussion après la séance, elle exprime les limites d'une telle formation dans l'acquisition d'autonomie dans la recherche documentaire, formation dont le principal atout est, selon elle, d'établir un contact avec les étudiants et leur montrer quels services et ressources offre le SCD.

◆ FORMATION À LA BU DU CENTRE PIERRE MENDÈS FRANCE, PARIS 1 PANTHÉON-SORBONNE

Le mardi 14 février 2023, 14h00-15h30

Public : L2 histoire de l'art et archéologie. Un demi groupe de TD : 15 étudiants en théorie, 7 présents (6 femmes, un homme, 7 cheveux longs)

Objectif : faire une recherche webographique

Cette formation est en lien avec un dossier à rendre sur un sujet au choix, en binôme ou trinôme. La liste des sujets a été communiquée en avance (mais selon la formatrice il y a parfois des changements de dernière minute, des échanges... ce n'est pas le cas aujourd'hui).

La salle de formation n'est pas modulable : des ordinateurs (j'en compte 23) sont intégrés dans un meuble escamotable qui permet de protéger les ordinateurs quand ils sont rangés. Ils sont imposants et ne facilitent pas la circulation, d'autant que les rangées sont collées au mur côté fenêtre. Au moment de l'installation – les étudiants sont venus avec leur propre portable – quelques problèmes matériels émergent : « Est-ce qu'il y a des prises ? – Il y en a une ici, mais elle est loin... »

La formatrice passe dans les rangs avec la liste d'émargement pour repérer les prénoms et vérifie les sujets : il y en a quatre différents (un trinôme sur l'art conceptuel ; un binôme sur Nadar ; une étudiante sur l'impressionnisme et une autre sur l'art funéraire mochica). La formatrice se présente et lance un diaporama qui explicite les objectifs et le déroulé de la séance. Une diapositive affiche le code à renseigner pour rejoindre une session *Wooclap*, application qui sera utilisée pendant la séance (en deux occasions). La séance s'ouvre d'ailleurs sur un diagnostic (anonyme) du degré de maîtrise des bases de données sur *Wooclap* : six bases sont listées ; pour chacune, les étudiants doivent dire s'ils les connaissent (précision de la formatrice : pas seulement de nom, il s'agit d'en connaître le maniement). *Cairn*, *Perseus* et *l'Encyclopedia universalis* sont connus de tous ; la formatrice prévoit donc de revenir sur les trois autres : *Oxford art*, *Open edition*, *Europresse*. Elle fait un rappel sur l'accès à l'ensemble des bases via l'ENT.

La formatrice fait un rappel à l'ordre, sur un ton mi-ferme mi-léger, à cause d'un bavardage et obtient de plates excuses. Ce sera la seule intervention de ce type au cours de la séance.

Elle revient rapidement sur les différentes bases. Elle les montre à l'écran, décrit leurs spécificités, leurs points forts et leurs limites. La présentation d'outils se fait en contexte, en aidant à choisir le plus idoine.

- (14 h 12) *Oxford art* ne vaut pas pour la qualité des reproductions des œuvres, mais pour la richesse des renseignements annexes (les différentes signatures des artistes, biographies artistiques très documentées, recensement des expositions, lieux de conservation, ventes aux enchères, liens vers des sites officiels, bibliographies...). La formatrice fait un rappel sur la nécessité d'interroger la fiabilité des sources.
- (14 h 15) *Open edition* est une base sur laquelle elle passe très vite, constituée de quatre plateformes en une. Son intérêt réside dans la mise à jour des recherches.
- (14 h 17) *Europresse*. La formatrice en vient vite à des conseils pratiques d'utilisation et appelle notamment à la vigilance sur les réglages par défaut de la date de publication des articles. Elle appelle à télécharger les articles avec beaucoup de modération, car *Europresse* s'alarme en cas d'excès. Pour l'exemple, la formatrice fait le lien avec le sujet traité par un des groupes. Elle fait une observation générale sur le "métier d'étudiant" : il est important de s'informer sur l'actualité. Elle répond à une question sur l'existence de périodiques en anglais dans *Europresse*.

À 14 h 25, la formatrice passe en revue des bases d'images, en soulignant leurs avantages, leurs inconvénients et donc l'usage à en faire :

- *Google image* (« le grand océan inutile »), difficile à citer car elle n'est pas très lisible sur la question des droits mais qui peut servir à effectuer un premier tri.
- *Wikimedia commons*, très bien pour la résolution de l'image, le lien vers le site source, la contextualisation de l'image et la citations des droits (à cet instant, la formatrice chantonne).
- *Artstor*, base payante qui impose une identification via l'environnement numérique de travail, avec une très haute résolution, un descriptif complet qui comprend les crédits photographiques, la possibilité de se

créer un portfolio dans un espace personnel. Elle facilite la citation au bon format en permettant le copier-coller. La formatrice montre les ressources disponibles sur l'art funéraire mochica, un des sujets traités (elle chantonne de nouveau).

- La plateforme POP qui présente plus de trois millions de documents sur le patrimoine français et rassemble plusieurs bases dont *Joconde* (collections picturales des musées de France). Les fiches techniques sont détaillées, y compris les crédits photographiques. Pour chaque base de POP, la formatrice évalue si elle est adaptée aux différents sujets traités (pour les photographies de Nadar ; des enluminures sur les représentations des sorcières).
- (14 h 37) *Gallica* qui présente une version numérisée de documents de la BnF et d'autres bibliothèques patrimoniales. La formatrice montre comment télécharger une image intégrale ou un de ses détails. Là encore, elle examine si la base de données est adaptée aux thèmes traités. Une discussion s'engage avec une étudiante sur les ressources possibles pour son sujet (le site du Musée du Quai Branly sur l'art mochica)
- Sur *Paris Musées*, la formatrice fait une recherche sur Nadar.
- (14 h 41) *Europeana* présente 50 millions de documents conservés dans diverses institutions européennes (photo, gravure, peinture, manuscrits...). Le site s'enrichit continuellement. La formatrice conseille aussi d'aller voir des sites présentant le patrimoine régional, lorsque l'artiste est fortement ancré dans un lieu.

À 14 h 44, *Wooclap* est de nouveau utilisé pour un exercice d'appariement : « Sélectionner le type de source le plus adapté pour chaque type de recherche (définir, approfondir, suivre l'actualité...) ». Le sondage ne fait apparaître aucune difficulté.

À 14 h 45, la formatrice diffuse une capsule vidéo, dont elle est la créatrice, sur les six critères d'évaluation des sources : fiabilité, crédibilité, validité, objectivité, exactitude, actualité. Elle annonce que le support est disponible sur l'ENT. Elle précise qu'une source pas totalement fiable peut être utilisée, à condition qu'on soit conscient de ses limites et qu'on le mentionne dans le travail final en contextualisant la source.

Elle revient sur la question « pourquoi citer ses sources ? », brûlante dans le monde académique. Elle attire l'attention sur le fait que les étudiants sont généralement attentifs à citer les sources pour les textes, mais plus rarement pour les images.

À 14 h 52, elle présente une diapositive sur les règles de base formelles d'une citation. Elle n'y consacre pas plus d'une minute car les règles sont sur le support qui est disponible sur l'ENT.

À 14 h 53 est projetée la dernière diapositive : « à vous de jouer ». La formatrice annonce qu'elle laisse les groupes travailler une vingtaine de minutes sur leurs recherches et s'assoit à côté de l'étudiante qui travaille sur l'art funéraire mochica pour entamer une discussion. Elle lui fait préciser son sujet, lui demande où elle en est de ses recherches. L'étudiante montre sur *Framindmap* une carte mentale qu'elle a déjà élaborée. « Vous avez déjà tout bien cadré » commente la formatrice. Elle félicite et encourage. L'échange a duré trois minutes.

La formatrice opère de la même façon avec l'étudiante qui travaille sur la représentation des sorcières dans l'art. Elle la laisse expliquer sa démarche. La formatrice suggère des sources (les documentaires d'*Arte* ; *Häxan*, film de 1927 accessible sur *Youtube*, dont elle présente rapidement le contenu et l'impact). Quand l'étudiante présente son état d'avancement, elle la félicite et l'encourage. L'échange a duré cinq minutes.

La formatrice s'installe ensuite auprès du binôme qui travaille sur Nadar. Elle fait préciser l'angle d'attaque et conseille *Retronews* (site de presse de la BnF). L'échange a duré deux minutes.

Vient ensuite le tour du trinôme qui travaille sur l'art conceptuel. La formatrice conseille *Artstor*. Elle envisage des bases plus spécifiques au conceptuel où à la rébellion, la contestation dans l'art. Le garçon du groupe ne semble pas concerné par l'échange. La formatrice questionne sur le corpus, afin de guider vers les ressources adéquates : inclut-il des supports vidéo ? Quel angle d'attaque ? La formatrice oriente alors la réflexion en suggérant la question de la réception des performances. L'échange a duré cinq minutes.

Pendant qu'elle passe de groupe en groupe, les étudiants explorent les bases de données.

À 15 h 08, la formatrice s'adresse de nouveau à l'ensemble des étudiants présents : « Avec vos profs, vous avez bien vu *Zotero* ? » Elle conseille de l'utiliser dès le début de la recherche. « Des questions ? » Comme il n'y en a aucune, elle présente les « diplodoc » sur l'ENT et montre où trouver les supports de la séance.

Elle invite à renseigner l'évaluation en ligne de la séance : « ce serait sympa, ça nous aide à adapter notre

contenu. » Tous se prêtent à l'exercice.

Pour finir, la formatrice présente « BOB » (boîte à outils de la bibliothèque), annonce qu'on peut y trouver le guide d'utilisation pour *Antidote*, un logiciel d'aide à la rédaction nouvellement disponible.

À 15 h 13, des étudiants commencent à rassembler leurs affaires, avec de l'avance (mais cela peut s'expliquer par le fait que l'effectif n'est pas au complet). La formatrice rappelle aux étudiants d'émarger. Elle ouvre la porte et la maintient ouverte.

À 15 h 15, une étudiante vient poser une question sur *Zotero*. La formatrice la redirige vers un de ces collègues qui anime les formations dédiées et montre où trouver le tutoriel (construction de l'autonomie) dans « BOB ».

Après la séance

À l'issue de la séance, la formatrice dresse un rapide bilan de la formation avec les collègues qui partagent son bureau : aujourd'hui, les groupes étaient mieux préparés que les précédents.

Lorsque je l'interroge sur l'importance du nombre d'absents, elle me répond que les premières séances du cycle sont souvent assez vides. J'é mets l'hypothèse que c'est le temps que le bouche à l'oreille se fasse auprès des groupes suivants pour convaincre de l'intérêt de ces séances.

Lors de notre discussion, la formatrice regrette l'inadéquation de la salle avec son usage et son absence de modularité qui la condamne à une confrontation magistrale très scolaire. C'est une source de contrainte. Elle dit rêver de faire une formation assise par terre sur des coussins, en rond. La visite de l'espace Pixel de la BU de Paris Nanterre, dit-elle, la rend un peu jalouse.

Elle dit repousser le moment, pourtant nécessaire à brève échéance, où il lui faudra réactualiser les supports qu'elle a conçus : à la longue, les défauts de l'existant lui sont devenus insupportables. Elle en voit les longueurs, le ton monocorde ou agaçant. Surtout, elle tient compte des retours qu'elle juge pertinents – notamment sur des passages trop longs – qui l'ont déjà amenée à revoir le découpage d'une vidéo de dix minutes, un format rebutant.

À propos de la formation en ligne, qui concerne les grosses cohortes de sciences humaines (philosophie ou histoire), elle explique comment le visionnage complet de courtes capsules débloque un quiz auquel il est nécessaire de faire un sans faute pour voir la suite. La progression des étudiants est consultable par les formateurs sur *Moodle*. L'enjeu est de rendre cette validation obligatoire dans tous les UFR (une légitimité encore à conquérir auprès des enseignants)

ANNEXE 3 – GUIDES D'ENTRETIEN

GUIDE D'ENTRETIEN POUR PERSONNELS DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES IMPLIQUÉS DANS LA FORMATION DES ÉTUDIANTS DE L1	
Thèmes	Questions
Parcours	<p>Pourquoi avez-vous choisi ce métier ? (parcours, études académiques, études de bib, autres orientations envisagées)</p> <p>Pourquoi avoir fait le choix d'une BU ? de cette BU ? de cette fonction ?</p> <p>Qu'a de particulier cette BU ?</p> <p>Depuis combien de temps y exercez-vous ? Que faisiez-vous auparavant ? Où ?</p> <p>Engagement associatif ?</p>
Représentation du métier	<p>Quelle image vous faisiez-vous du métier avant de l'exercer ? Aujourd'hui ?</p> <p>Avez-vous le sentiment d'y arriver ?</p> <p>Quelles sont pour vous les priorités (appui à la recherche, science ouverte, collection, réussite des étudiants, action culturelle) ?</p> <p>Comme définiriez-vous votre rôle auprès des étudiants ?</p> <p>Vous définiriez-vous comme un formateur/une formatrice ?</p> <p>Que pensez-vous du modèle du <i>Learning Centre</i> ?</p> <p>Conditions de travail ?</p>
Accueil	<p>Que pensez-vous de l'ambiance de travail pour les étudiants ?</p> <p>Quelles difficultés rencontrent les étudiants en L1 ? Plus tard ?</p> <p>Etudiants étrangers ? Réorientations ?</p> <p>Comment aidez-vous les étudiants au quotidien ?</p>
Aide méthodologique à l'Université	<p>Existe-t-il un module de méthodologie à l'Université ? Le même dans tous les UFR ? Depuis quand ? À l'initiative de qui ?</p> <p>La Bibliothèque y-est-elle associée ? Depuis quand ?</p>
Implication dans la formation	<p>Quelles actions ont été mises en place pour l'accueil des nouveaux étudiants ?</p> <p>Quels dispositifs pour aider les étudiants ?</p> <p>Participez-vous à la formation des étudiants ? À des modules d'initiation à la recherche documentaire ? Comment se passent-ils ? Qu'en pensez-vous ?</p> <p>Quels autres personnels de la BU y participent ?</p>

	<p>Ces dispositifs sont-ils conçus en lien avec les enseignants ? Animés avec eux ?</p> <p>Quelle relation avec les étudiants ?</p> <p>Possible de contacter les enseignants qui participent au module ?</p> <p>Y a-t-il des actions à destination des lycéens ?</p>
Formation personnelle	<p>Observations d'autres BU ? Échange de pratiques ?</p> <p>Collectif ? Congrès ? Formation continue ? Groupes de travail ? Réseau, association professionnels ?</p> <p>Vous considérez vous vous-même comme formateur ?</p>
Évolution	<p>Avez-vous constaté une évolution dans vos fonctions depuis que vous travaillez ici ?</p> <p>La bibliothèque a-t-elle changé ? Évolutions prévisibles ?</p> <p>Évaluation des actions ? Modifications ?</p>

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC ÉTUDIANTS : ENQUÊTE SUR LES HABITUDES DES L1

Thèmes	Questions
Représentation du statut d'étudiant	<p>Comment se passe ce début d'année ?</p> <p>Comment vous imaginiez-vous la vie d'étudiant ? Est-elle conforme à ce que vous vous figuriez ?</p>
Connaître le milieu de l'enquêté-e	<p>Pouvez-vous me présenter rapidement votre famille ? (profession, diplôme, fratrie...)</p> <p>Quels sont vos loisirs, vos sorties, vos pratiques culturelles ?</p> <p>Êtes-vous engagé-e dans une association ? Syndicat ?</p> <p>Travail étudiant ? Bourse ?</p> <p>Vous êtes-vous facilement logé-e ? Seul-e ? Colocation ? Résidence CROUS ? Temps de transport ?</p> <p>Est-ce que votre famille vous soutient (financièrement, psychologiquement) dans vos études ? Et les amis ?</p> <p>Par quels moyens vous informez-vous ? (TV, radio, presse, presse en ligne, presse gratuite, RSA, podcasts)</p>
Passé scolaire	<p>Pourquoi avez-vous choisi cette formation ? Était-ce votre premier choix ?</p> <p>Étiez-vous en terminale l'année dernière ? Parlez-moi de vos années lycée. Collège ? Primaire ? => quel rapport à l'école ?</p> <p>Quel était votre rapport aux livres, au collège et au lycée ?</p>
Choc de l'étrangeté	<p>Est-ce votre première année à Paris ? Quelle a été votre première pensée en arrivant à l'université ?</p> <p>Est-ce très différent du lycée ?</p> <p>Est-ce que vous vous sentez à l'aise / à votre place dans cette filière / cet établissement ?</p> <p>Qu'est-ce qui vous a semblé déroutant ? Difficile ?</p> <p>Modalité des cours ? Rapport aux profs, à l'administration, au CROUS ?</p> <p>De nouveaux exercices ? Comment vous-y préparez-vous (dissertations, exposés...)</p>
Méthodes de travail	<p>De quoi avez-vous besoin pour travailler efficacement ?</p> <p>Matériel informatique ? Connexion ? Possibilité d'imprimer ?</p> <p>Comment vous organisez-vous ? (emploi du temps, réseau d'entraide)</p> <p>Comment gérez-vous votre temps ? (tâches domestiques, transport, cours, travail personnel, travail salarié, amis...)</p> <p>Où aimez-vous travailler ? Logement propice au travail ?</p> <p>Où aimez-vous lire ? Prise de notes ?</p> <p>Stratégies d'autodiscipline (réveil même si pas cours?)</p> <p>Rentrez-vous en famille le week-end ? En vacances ? Quelles occupations ? Arrivez-vous à travailler ?</p> <p>Comment faites-vous lorsque vous ne comprenez pas quelque chose dans votre cours ?</p>

	Vous sentez-vous soutenu·e par vos enseignants ? Avez-vous un tuteur/ une tutrice ?
B.U.	<p>Comment vous sentez-vous dans la (ou les) bibliothèque(s) de votre établissement ? Vous sentez-vous mieux ici que dans votre ancien C.D.I. ?</p> <p>À quelle fréquence y venez-vous ? À quel moment ? Venez-vous à la B.U. avec des amis ?</p> <p>Comment avez-vous connu la B.U. ?</p> <p>Qu'y appréciez-vous (espace, offre documentaire...)? Que n'aimez-vous pas ?</p> <p>Avez-vous déjà demandé l'aide des bibliothécaires ? Pour quoi ? Rapport aux bibliothécaires (difficile, bib ressources identifiés ? Moniteurs-étudiants?)</p> <p>Fréquentez-vous d'autres bibliothèques ? Et par le passé ?</p>
Utilisation des documents	<p>Travaillez-vous en B.U. sur vos propres documents ?</p> <p>Consultez-vous des ressources sur place ? Pour quoi faire ? Imprimées ? Offre numérique de la BU (bases de données, e-books) sur place ou chez vous ?</p> <p>Empruntez-vous ? (à quelle fréquence?) Règles d'emprunt connues et bien acceptées (nombre de doc, pénalités, durée du prêt) ?</p> <p>Trouvez-vous facilement les documents ? Catalogue ? Recherche directement en rayon ?</p> <p>Comment choisissez-vous les documents que vous utilisez (recommandations prof, amis, médias...) ? Quelle utilisation (lecture intégrale, extraits, bibliographies) ?</p> <p>Utilisez-vous les bibliographies et les références données par vos enseignants ?</p>
Actions de formation	<p>Module d'accompagnement au travail universitaire ?</p> <p>Avez-vous participé à des formations dans la bibliothèque ou avec des bibliothécaires ? Si oui, étaient-elles obligatoires ou facultatives ? Quelle forme (groupe, démonstration, manipulation, dimension ludique) ?</p> <p>Comment se sont-elles déroulées ? Qu'en avez-vous pensé ?</p> <p>Qu'en avez-vous tiré ?</p> <p>Avez-vous eu l'occasion de réinvestir ce que vous avez appris ?</p>

ANNEXE 4 – QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

Méthodologie du travail universitaire

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants intervenant dans des modules de méthodologie du travail universitaire pour connaître leur ressenti sur ces dispositifs et la place qu'y joue le Service Commun de Documentation.

Durée : entre 5 et 10 minutes

* Indique une question obligatoire

Pour vous connaître

1. 1) Sélectionnez l'université où vous enseignez *

Une seule réponse possible.

- Paris 1 Panthéon-Sorbonne
 Paris 8
 Paris-Nanterre
 Autre université de la région parisienne
 Autre université française

2. 2) Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ?

3. 3) Quel est votre statut ?

Une seule réponse possible.

- Professeur des universités
 Maître-esse de conférence
 ATER
 Chargé-e de TD
 Autre
 Je ne souhaite pas le préciser

4. 4) Quel est votre genre ?

Une seule réponse possible.

- Femme
 Homme
 Je ne souhaite pas le préciser

5. 5) Quel âge avez-vous ?

6. 6) Depuis combien d'années enseignez-vous dans votre établissement actuel ?

7. 7) Avez-vous enseigné dans un autre établissement du supérieur ?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Je ne souhaite pas le préciser

8. 8) Avez-vous enseigné dans un établissement du secondaire ?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Je ne souhaite pas le préciser

9. 9) Fréquentez-vous la bibliothèque universitaire ou les bibliothèques d'UFR ?

Une seule réponse possible.

- Oui, ponctuellement
 Oui, régulièrement (au moins deux fois par mois)
 Seulement ses ressources numériques, à distance
 Non
 Je ne souhaite pas le préciser

Méthodologie du travail universitaire

10. 10) À quel(s) niveau(x) intervenez-vous, dans le cadre de l'enseignement de la méthodologie universitaire ?

Plusieurs réponses possibles.

- L1
 L2
 L3
 M1
 M2
 Doctorat
 Je n'assure aucun module méthodologique

11. 11) Depuis combien d'années intervenez-vous dans ce module ?

12. 12) Combien d'heures de cet enseignement méthodologique reçoivent vos étudiants pendant l'année ?

13. 13) Combien y a-t-il d'étudiants en moyenne dans chaque groupe ?

Méthodologie du travail universitaire et bibliothèque

14. 14) Dans le cadre de l'enseignement méthodologique, travaillez-vous en lien avec des personnels de la bibliothèque de votre établissement ?

Une seule réponse possible.

- Non et je n'en vois pas l'utilité
 Non, mais je le regrette
 Oui, pour une ou deux séances
 Oui, pour plus de deux séances
 Je ne souhaite pas le préciser

15. 15) Si vous travaillez avec des personnels de la bibliothèque, pour quelle(s) raison(s) ?
- Plusieurs réponses possibles.
- La maquette de formation ne l'impose
 - Je trouve intéressant de croiser les approches des deux professions
 - Je pense connaître moins bien qu'eux les collections de la bibliothèque et les étudiants en ont besoin
 - Je pense connaître moins bien qu'eux les techniques et les outils de recherche documentaire
 - J'aime enseigner en coanimation
 - Je ne suis pas concerné(e) par cette question
 - Autre :

16. 16) Si vous travaillez avec des personnels de la bibliothèque, assistez-vous à la séance ?
- Une seule réponse possible.
- Non
 - Oui, mais je n'interviens pas
 - Oui et j'interviens ponctuellement
 - Oui et je coanime la séance
 - Je ne suis pas concerné(e) par cette question

17. 17) Avez-vous coanimé une ou plusieurs séances avec un(e) bibliothécaire ?
- Une seule réponse possible.
- Oui, une séance
 - Oui, plusieurs séances
 - Non

18. 18) Seriez-vous prêt(e) à renouveler une expérience de coanimation ?
- Une seule réponse possible.
- Oui, sans rien changer
 - Oui, en apportant des modifications au fonctionnement du binôme
 - Non
 - Je ne suis pas concerné(e) par cette question

19. 19) Si cette expérience de coanimation ne vous a pas entièrement ou pas du tout convaincu(e), expliquez pourquoi
-
-
-

20. 20) Pour la mise en œuvre des formations en bibliothèque, à qui vous adressez-vous ?
- Une seule réponse possible.
- À une seule bibliothécaire pour l'organisation et l'animation de la séance
 - À une seule bibliothécaire pour l'organisation, mais plusieurs peuvent animer la séance
 - Je n'ai pas identifié de personnel référent.
 - Je ne souhaite pas me prononcer

21. 21) Évaluez chacune des affirmations suivantes :

Une seule réponse possible par ligne.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne se prononce pas
Il est facile d'organiser une séance de formation à la bibliothèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le rôle des bibliothécaires n'est pas d'intervenir dans la formation des étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les formations conduites par des bibliothécaires sont innovantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les bibliothécaires sont compétents pour former les étudiants à la recherche documentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les bibliothécaires sont compétents pour former à des compétences de lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les bibliothécaires sont compétents pour former les étudiants à des compétences d'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les bibliothécaires sont compétents pour former les étudiants à d'autres savoirs (oral, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un enseignement méthodologique conçu en collaboration avec des enseignants et bibliothécaires est plus efficace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. 22) Dans la formation des étudiants, les bibliothécaires sont pour les enseignants (plusieurs réponses possibles):

Plusieurs réponses possibles.

- Des personnes ressources
- Des auxiliaires
- Des partenaires
- Des co-concepteurs
- Peu utiles
- Ne se prononce pas

Conclusion

23. 23) Évaluez chacune des affirmations suivantes : L'enseignement de méthodologie du travail universitaire...

Une seule réponse possible par ligne.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne souhaite pas me prononcer
me semble indispensable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me semble efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
profite à tous les étudiants du groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 24) Quelles sont les conditions pour que ce module fonctionne, à votre avis ?

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire n'a reçu que 17 réponses. Il convient donc de rester très prudent dans l'analyse de ses résultats. Son peu de succès malgré les tentatives de le diffuser (cf. introduction) peut cependant déjà être un signe de l'enthousiasme modéré des enseignants pour la MTU.

- Au sujet des répondants

La parité des genres est respectée. Presque la moitié des répondants enseigne dans l'une des trois universités du corpus ; presque un tiers enseigne hors de Paris. Les professeurs (7) et les maîtres de conférence (6) sont de loin les plus nombreux. Il s'agit d'enseignant·e·s expérimenté·e·s : 7 répondants ont moins de 5 ans d'ancienneté dans leur poste actuel, mais ils ont déjà enseigné dans un autre établissement supérieur ou secondaire. 5 répondants ont moins de 40 ans. Une seule répondante ne fréquente pas la BU ; 6 la fréquentent au moins deux fois par mois.

Les disciplines représentées sont : les sciences du langage (4 répondants), le droit ou les sciences politiques (4), la littérature (3), la sociologie (2), histoire (1), philosophie (1), sciences de l'éducation (1) ; un chargé de TD ne mentionne que la MTU.

- Au sujet de la MTU

10 répondants enseignent la MTU en L1. 4 ne l'enseignent qu'en master.

Les L1 bénéficient souvent entre 10 et 15 heures (8 répondants sur 10), jamais moins. Les master ont un volume supérieur (une vingtaine d'heures), notamment en M2 ; cela s'explique par l'accompagnement de

l'écriture du mémoire.

Deux répondants annoncent des effectifs supérieurs à 30 étudiants (en L1 et L2). Les groupes tournent le plus souvent autour de 25 étudiants. Dans 4 cas, ils sont moins de 20, mais ça ne concerne qu'un seul groupe de L1.

La MTU semble très nettement indispensable : 11 sont tout à fait d'accord avec cette affirmation, 5 plutôt d'accord ; paradoxalement, la seule voix discordante est celle du chargé de TD qui n'enseigne que la MTU. Son efficacité est un peu moins évidente : 2 tout à fait d'accord, 10 plutôt d'accord, 4 plutôt pas d'accord et 1 ne se prononce pas. Le fait qu'il profite à tous convainc un peu plus de la moitié.

Une limite intéressante de cet enseignement est identifiée par une professeur de science du langage : « un problème majeur est que les étudiant.e.s pour la plupart ont pour seul souci de valider l'UE et ne considèrent pas que les compétences qu'ils sont supposés y acquérir doivent valoir pour l'ensemble de ce qu'ils font à l'université, toutes UE confondues (même si on se tue à le leur dire) »

- Enseignant.e.s et bibliothécaires

10 répondants collaborent avec des bibliothécaires dans le cadre de la MTU pour une ou deux séances, jamais davantage. 2 ne le font pas et le regrettent ; 2 n'en voient pas l'utilité. 2 ne se prononcent pas.

La raison qui justifie le plus souvent cette collaboration est l'intérêt de croiser les compétences des deux métiers (6), puis leur meilleure connaissance des outils (3) ou des collections (2). Une sondée justifie l'arrêt de la collaboration : « j'ai tenté de le faire en L1 deux années de suite mais c'était mortellement ennuyeux et j'ai renoncé » pour des L1. Une autre, qui ne travaille pas avec les bibliothécaires, évoque le manque de temps et des attentes des étudiants focalisée sur la méthode de la dissertation ; elle montre elle-même le catalogue informatisé ; un professeur qui n'organise pas de séance à la BU a néanmoins consulté les bibliothécaires sur des contenus à insérer dans son *Moodle* (plateforme d'enseignement à distance).

Un répondant n'assiste pas à la séance. 2 ont déjà coanimé, dont l'un garde un souvenir négatif : « C'était très, très ennuyeux ; l'intervenant n'avait pas de compétence de présentation orale devant une classe, et sa présentation n'était pas bien adaptée aux éventuels besoins des étudiants, qu'il ne connaissait pas (et eux non plus, d'ailleurs) ». Les autres sondés concernés viennent en position de spectateurs ou interviennent ponctuellement.

2 répondants n'ont pas identifié de bibliothécaires référents pour la formation. Organiser une séance à la BU est jugé facile (9 d'accord ou plutôt d'accord, mais 5 ne se prononcent pas). Il semble admis que les bibliothécaires ont un rôle à jouer dans la formation, sauf pour un répondant. Sur le caractère innovant des formations dispensées par la bibliothèque, les avis sont partagés ou indécis.

La compétence des bibliothécaires pour former à la recherche documentaire fait peu débat : 12 répondants sont d'accord ou plutôt d'accord (2 plutôt pas d'accord, 3 ne se prononcent pas). Lorsqu'il s'agit des compétences de lecture, l'accord est moins net (1 tout à fait d'accord, 5 plutôt d'accord, 5 pas d'accord, 6 ne se prononcent pas). Les bibliothécaires ne semblent en revanche pas légitimes pour les compétences d'écriture : 8 ne les jugent pas compétents, 7 ne se prononcent pas. Pour les autres compétences, notamment l'oral, 5 les trouvent plutôt légitimes, 7 pas légitimes et 6 ne se prononcent pas. La collaboration entre enseignants et bibliothécaires est gage d'une meilleure efficacité pour 8 répondants ; 5 ne sont pas d'accord avec cette affirmation et 4 ne se prononcent pas.

Le terme « personnes ressources » est celui qui définit le mieux les bibliothécaires pour 13 des 17 répondants. Ils sont des « partenaires » pour 4 enseignants. La réponse « peu utiles » apparaît deux fois. La réponse qui leur octroie le rôle le plus grand, « co-concepteurs », apparaît également deux fois.

Les enseignants de droit et l'enseignant de philosophie sont plus sceptiques que leurs collègues sur les compétences pédagogiques des bibliothécaires, mais cette affirmation ne peut pas être généralisée.

L'information la plus nette de ce questionnaire est que la compétence pédagogique des bibliothécaires ne s'impose vraiment que dans la recherche documentaire, ce qui ne constitue pas une surprise. Et cette légitimité ne vaut, aux yeux d'un répondant, que pour la licence : « en master, les compétences sont trop proches de la recherche et seuls les enseignants-chercheurs sont aptes » à y former leurs étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

○ *CORPUS PRIMAIRE*

PRÉVENIR L'ÉCHEC À L'UNIVERSITÉ

- Texte de loi

Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

- Rapports et communications institutionnelles

AIMÉ Pascal, BÉZAGU Philippe et CAILLOT Mélanie, *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE Année 2018-2019*, IGÉSR, 2020.

CROUS AIX-MARSEILLE, UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE, *Parcours d'études en 1ère année de Licence à l'université : les figures d'une adaptation complexe*, rapport d'études, Université d'Aix-Marseille, 2012, p. 105, https://www.univ-amu.fr/system/files/2018-11/DEVE-c004-rapport_etude_qualitative_phase1_def_18_10_2012.pdf [consulté le 16.04.2023].

DURPAIRE Jean-Louis et RENOULT Daniel, *L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*, Inspection générale de l'Éducation nationale - Inspection générale des bibliothèques, 2009.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, « Note relative à la mise en œuvre du PRL » [en ligne, consulté le 16.11.2021] : https://www.unistra.fr/fileadmin/migrated/content_uploads/Rapport_sur_la_mise_en_oeuvre_du_plan_pour_la_reussite_en_licence.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Qui sont les nouveaux bacheliers inscrits à l'Université ? » Note d'Information, n°26, avril 2003.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Contribution à la consultation éducation artistique et culturelle du Ministère de la Culture et de la Communication*, <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Consultation-nationale-2012/Consultation-nationale/Organismes-contributeurs2> [consulté le 12.12.2022].

- Article de presse

COJEAN Thibaut, « Avant Parcoursup, par où commencer sa réflexion d'orientation ? », *L'Étudiant*, 15 novembre 2021, <https://www.letudiant.fr/etudes/parcoursup/avant-parcoursup-par-ou-commencer-son-orientation.html> [consulté le 06.12.2021].

BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

- Rapports

ADBU, UNIVERSITÉ DE PAU et FORMIST, *Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire*, 2005, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/21314-enquete-sur-la-formation-a-la-methodologie-documentaire.pdf> [consulté le 01.06.2023].

A D B U, *Indicateurs des Bibliothèques universitaires européennes, 2022*, <https://adbu.fr/wp-content/uploads/2022/03/Rapport-Indicateurs-des-Bibliotheques-universitaires-europeennes-web.pdf>, [consulté le 15.05.2023].

CONFÉRENCE DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉ et CAISSE DES DÉPÔTS (éd.), *Mettre en place un Learning Centre :*

enjeux et problématiques, Paris, France, CPU, 2011.

DI MÉO Nicolas, *L'Accueil des lycéens dans les bibliothèques de l'enseignement supérieur*, ADBU, 2017, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/67515-l-accueil-des-lyceens-dans-les-bibliotheques-de-l-enseignement-superieur.pdf> [consulté le 03.03.2022].

JOUGUELET Suzanne, *Les Learning Centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche : rapport à madame la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Inspection générale des bibliothèques, Paris, 2009.

LACHENAUD Jean-Philippe, *Bibliothèques universitaires : le temps des mutations*, rapport d'information (1998-1999), commission des finances du Sénat, <http://www.senat.fr/rap/r98-059/r98-059.html> [consulté le 04.04.2023]

MIQUEL André, *Les Bibliothèques universitaires : rapport au ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, La Documentation française, Paris, 1989.

MOSCOVICI Pierre, *La Politique documentaire et les bibliothèques universitaires dans la société de l'information*, Cour des Comptes, 2021.

S C D DE L'UNIVERSITÉ PARIS NANTERRE, *Rapport d'activités, 2021*, https://bu.parisnanterre.fr/medias/fichier/2021-scd-rapport-d-activite-compressed_1656938830242-pdf [consulté le 16.03.2023]

- Charte

UNIVERSITÉ PARIS OUEST LA DÉFENSE, *Charte documentaire SCD*, 2014

- Référentiel

ADBU, *Référentiel de compétences informationnelles pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur*, ADBU, 2012.

- Sites web

ENSSIB-CRFCB-URFIST, Présentation du dispositif de bibliothécaire-formateur : <https://bibliothecaire-formateur.fr/> [consulté le 02.07.2023]

S C D DE PARIS 8, catalogue des formations : <https://www.bu.univ-paris8.fr/apprendre-et-se-former/formations-bu/premier-cycle-formations-proposees/> [consulté le 20.11.2022].

SCD DE PARIS 8, animation culturelle : <https://www.bu.univ-paris8.fr/services/la-bu-en-ligne/lanimation-culturelle/> [consulté le 09.07.2023].

- Article de presse

ABRY Enora, « À l'université, les bibliothécaires se mettent à la page », *Campus Matin*, 27 avril 2022, <https://www.campusmatin.com/metiers-carrieres/personnels-statuts/a-l-universite-les-bibliothecaires-se-mettent-a-la-page.html> [consulté le 20.04.2023].

○ **CORPUS SECONDAIRE**

SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

• Socialisation de l'étudiant

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.

COULON Alain, *Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, [2e éd.], Paris, Économica Anthropos, coll.« Éducation », 2005.

ITO Tatsuya, « L'écriture académique et la pensée critique – Une méthodologie pour la pensée autonome », in *NU Ideas* Volume 4.2. 2015. Nagoya University Institute of Liberal Arts & Sciences, 2015

MILLET Mathias, « L'entrée dans l'enseignement supérieur », in *Les Étudiants et le travail universitaire : Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003, <https://doi.org/10.4000/books.pul.10257> [consulté le 13.11.2022]

MILLET Mathias, « Le passage du lycée à l'université », in *Les Étudiants et le travail universitaire : Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003, <https://doi.org/10.4000/books.pul.10266> [consulté le 13.11.2022]

PIROT Laurence et DE KETELE Jean-Marie, « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, 2000, p. 367-394, <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2000-v26-n2-rse367/000127ar> [consulté le 03.03.2023].

ROSELLI Mariangela et PERRENOUD Marc, *Du lecteur à l'usager: ethnographie d'une bibliothèque universitaire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll.« Socio-logiques », 2010, <https://doi.org/10.4000/books.pumi.7227> [consulté le 20.11.2021].

• Question de l'échec

BEAUD Stéphane, « Un temps élastique », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, 29, 1 septembre 1997, p. 43-58.

BODIN Romuald et MILLET Mathias, « L'université, un espace de régulation. L'“abandon” dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, Vol. 2-3, 2011, p. 225-242, <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2011-3-page-225.htm> [consulté le 29/10/2021].

PERRET Cathy et MORLAIX Sophie, « Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence », *Carrefours de l'éducation*, 38-2, 2014, p. 175-191.

• Compétences documentaires

DESPRÉS-LONNET Marie, « Les stratégies de recherche documentaire », in *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*, sous la direction de PAPY Fabrice, Paris, Hermes science publications Lavoisier, coll. « IC2 Management et Gestion des STIC », 2007, p. 211-215.

DESPRÉS-LONNET Marie et COURTECUISSÉ Jean-François, « Les étudiants et la documentation électronique », *Bulletin de Bibliothèques de France (BBF)*, vol. 51, n° 2, 2006, p. 33-41, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/39599-les-etudiants-et-la-documentation-electronique.pdf> [consulté le 20.10.2022].

MARESCA Bruno, « Pistes de réflexion "prospectives" sur le comportement de lecture des étudiants » in *Les Étudiants face à la lecture*, sous la direction de BOIS Lise et LEBLOND Corinne, Arras, Artois Presses université, 2005, p. 25-30

PANJEL-BONVALOT Claire, « La formation documentaire des étudiants en France », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 6, 2005, p. 16-22, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0016-002> [consulté le

03/12/2021].

PERRET Cathy, « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année », *Carrefours de l'éducation*, vol. 35, no. 1, 2013, p. 197-215, <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-education-2013-1-page-197.htm> [consulté le 12.01.2023].

POISSENOT Claude, « La fin des héritiers : lecture et compétence documentaire des étudiants aujourd'hui », in *Les Étudiants face à la lecture*, sous la direction de BOIS Lise et LEBLOND Corinne, Arras, Artois Presses université, 2005, p. 31-46

RENOULT Daniel, « Les bibliothèques universitaires de Paris et leurs publics : une enquête sur les étudiants en lettres et sciences humaines » in *Les Étudiants face à la lecture*, sous la direction de BOIS Lise et LEBLOND Corinne, Arras, Artois Presses université, 2005, p. 57-68.

RÔLE DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

- Évaluation des bibliothèques universitaires

AFNOR/CN 46-8, *Livre Blanc. Qu'est-ce qui fait la valeur des bibliothèques*, 2016, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65997-qu-est-ce-qui-fait-la-valeur-des-bibliotheques-livre-blanc.pdf> [consulté le 18 juillet 2023].

BONNEFOND Carole, *La formation des usagers en bibliothèque universitaire : comment mesurer son impact sur la réussite étudiante ?*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de CACHARD Pierre-Yves, Villeurbanne, Enssib, 2017, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/67413-la-formation-des-usagers-en-bibliotheque-universitaire-comment-mesurer-son-impact-sur-la-reussite-etudiante.pdf> [consulté le 13.06.2023]

BRODKOM Frédéric, « Évaluer les attentes et perceptions : l'outil Libqual+®, ses avantages et ses limites », in *Évaluer la bibliothèque par les mesures d'impact*, sous la direction de TOUTOU Cécile, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, coll.« La boîte à outils », 2016, p. 119-127.

CAZAUX Marie-Annick et NOËL Élisabeth, « Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2005, n° 6, p. 24-28, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0024-003> [consulté le 12.01.2023].

CHANTE Alain, « Un passeport encore valide ? : regards sur une expérience passée et d'avenir », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2005, n° 6, p. 33-37, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0033-005> [consulté le 2 juin 2023].

CHEVILLOTTE Sylvie, « Bibliothèques et *Information Literacy* : un état de l'art », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2005, n° 2, p. 42-48, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007> [consulté le 03.07.2023].

COSTE Hélène, « Évaluer les formations à la maîtrise de l'information à l'université : conditions, enjeux et perspectives », in *Évaluer la bibliothèque par les mesures d'impact*, sous la direction de TOUTOU Cécile, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, coll.« La boîte à outils », 2016, p. 100-108.

DE GANDT Marie-Ange, « Une évaluation de la formation en méthodologie documentaire à Lille-3 » in : *Former les utilisateurs de la bibliothèque* sous la direction d'O. RIONDET, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, coll. « La boîte à outils », 2000, <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.15285> [consulté le 04.02.2023].

FANTIN Romain et HEUSSE Marie-Dominique, *Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence*, 2012, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60348-emprunt-en-bibliotheques-universitaires-et-reussite-aux-examens-de-licence.pdf> [consulté le 14.05.2023]

JOUGUELET Suzanne, « Évaluer et mesurer le rôle des bibliothèques universitaires », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 3, 1 janvier 2008, p. 22-28.

MUET Florence, « Mutations de l'enseignement supérieur et perspectives stratégiques pour les bibliothèques universitaires », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 46, n° 4, 2009, p. 4-12, <https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2009-4-page-4.htm> [consulté le

08.11.2021].

NOËL Elisabeth, « Les formations à l'information en bibliothèque universitaire : enquête nationale 1997-1998 », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1999, t. 44, n° 1, p. 30-34, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1908-les-formations-a-l-information-en-bibliotheque-universitaire.pdf> [consulté le 06.05.2022].

PAPIN Dominique, *Impact des bibliothèques sur la réussite des étudiants - survol de la littérature récente* [en ligne]. Université du Québec, 14 janvier 2016. URL : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65739-impact-des-bibliotheques-sur-la-reussite-des-etudiants-survol-de-la-litterature-recente.pdf> [consulté le 20.12.2021].

THIRION Paul, « L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve ? » in *La Formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : Problèmes et perspectives*, sous la direction de CHEVILLOTTE Sylvie, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2004.

- Pédagogie en bibliothèque universitaire

CACHARD Pierre-Yves, « Bibliothèques et pédagogie : la formation, un levier d'action » in *Bibliothèques universitaires : nouveaux horizons*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », 2015, p. 127-140.

CACHARD Pierre-Yves, « Une autre forme de médiation : la transmission des compétences informationnelles » in *Les Métiers des bibliothèques*, sous la direction de MARCEROU-RAMEL Nathalie, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », 2017, p. 63-69, <https://www-cairn-info.faraway.parisnanterre.fr/les-metiers-des-bibliotheques—9782765415268-page-63.htm>, [consulté le 06.06.2023].

COISY ANNIE, « La formation documentaire à l'université : une mise en œuvre progressive », in *Former les utilisateurs de la bibliothèque*, sous la direction de RIONDET Odile, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2000, <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.15090> [consulté le 04.02.2023].

COISY Annie, « Qui assure la formation ? », in *Former les utilisateurs de la bibliothèque*, sous la direction de RIONDET Odile, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2000, <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.15205> [consulté le 04.02.2023].

COLAS Alain, « La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1999, n° 1, p. 24-29, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0024-003> [consulté le 22.01.2023]

DUBOIS Anne-Cécile, *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire ruptures ou continuités*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de STOLL Mathieu, Villeurbanne, Enssib, 2004, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/831-lmd-et-formation-a-la-recherche-documentaire-en-bibliotheque-universitaire.pdf> [consulté le 01.06.2023]

LATOUR Marie, « Le choix des jeux sérieux à l'université de Guyane », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 8 décembre 2020, https://bbf.enssib.fr/matieres-a-penser/le-choix-des-jeux-serieux-a-l-universite-de-guyane_69790 [consulté le 20.10.2023].

GORSSE Myriam et SWIATEK Cécile, « Place au jeu ! Innovation et activités ludiques en bibliothèque », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, juillet 2015, p. 124-136, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2015-06-0124-001.pdf> [en ligne, consulté le 04.02.2023].

PAMART Nolwenn, *Valeur et place du jeu de rôle en bibliothèque et ludothèque : réussite ou « échec critique » ?*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de MIURA Grégory, Villeurbanne, Enssib, 2020, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/69597-valeur-et-place-du-jeu-de-role-en-bibliotheque-et-ludotheque-reussite-ou-echec-critique.pdf> [consulté le 20.02.2023].

PANJEL Claire, DESHOULLIÈRES Bruno, DUBREUIL Françoise et alii, *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme*, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/21102-former-les-etudiants-a-la-maitrise-de-l-information.pdf>, [consulté le 04.04.2023]

PELLERIN DE LA VERGNE Lucile, « Développer la lecture étudiante ou les *common readings* », in *Favoriser la réussite des étudiants*, sous la direction de EL BEKRI-DINOIRD Carine, Villeurbanne, Presses de l'Esssib, 2009, p. 126-134.

PELLERIN DE LA VERGNE Lucile, « Vous trouverez des manuels à la BU » in *Favoriser la réussite des étudiants*, sous la direction de EL BEKRI-DINOIRD Carine, Villeurbanne, Presses de l'Esssib, 2009, p. 68-81.

REGE Adeline, « De la *teaching library* à la *learning library* : la bibliothèque universitaire de Cassel » in *Favoriser la réussite des étudiants*, sous la direction d'EL BEKRI-DINOIRD Carine, Villeurbanne, Presses de l'Esssib, 2009, p. 82-94.

STOLL Mathieu et BLIN Frédéric, « La formation des usagers dans l'enseignement supérieur. État des lieux et perspectives », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n°6, 2005, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0005-001> [consulté le 12.03.2023].

THIAGARAJAN Sivasailam et HOURST Bruno, *Stratégies interactives pour la formation et l'enseignement*, Tarsul, Éditions du mieux-apprendre, coll. « Thiagi », 2017.

VIVARÈS David, *La Formation des étudiants aux outils documentaires : quelle place pour un didacticiel ?*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de NOËL Élisabeth, Villeurbanne, Enssib, 2002, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/789-la-formation-des-etudiants-aux-outils-documentaires.pdf> [consulté le 06.06. 2023].

- *Learning Centres*

DELLA CASA FRANCESCO, AEBISCHER PATRICK, SUZUKI Hisao et alii *Rolex Learning Center*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2010.

FERRELL Gill « Learning Centres : (vers) de nouveaux dispositifs d'apprentissage et d'acquisition des savoirs » in *Arabesque*, n°81, 2016.

ROCHE Julien, MATEJKO Laurent, « LILLIAD *Learning center innovation* », in *(Ré)aménager une bibliothèque* sous la direction de SOULAS Christine, Villeurbanne, Presses de l'Esssib, 2017.

ROCHE Julien, « Le *Learning Centre* est-il soluble dans la bibliothèque? » in *Bibliothèques universitaires : nouveaux horizons*, sous la direction de CAVALIER François et POULAIN Martine, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », 2015, p. 115-125.

- Partenariat institutionnel et action culturelle

BLANPAIN Coline, ELEUCHE Isabelle et HARRANGE Enrica, « Espaces innovants et collaborations pédagogiques : les nouveaux contours de la bibliothèque ? », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2018, n° 16, p. 38-53, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2018-16-0038-006> [consulté le 30.06.2023].

BRIET Anne-Laure, *Les partenariats dans le cadre de l'action culturelle en bibliothèque universitaire : enjeux et spécificités*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de BETTEGA Émilie, Villeurbanne, Enssib, 2010, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48289-les-partenariats-dans-le-cadre-de-l-action-culturelle-en-bibliotheque-universitaire-enjeux-et-specificites.pdf> [consulté le 06.12.2022].

EL BEKRI Carine, « La bibliothèque de l'université de Reims Champagne-Ardenne, partenaire de la réussite de sa communauté », in *La Valeur sociétale des bibliothèques*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », 2017, p. 185-199.

FAYET Sylvie, « Vous mettrez bien un peu de culture dans votre université ? Partenaires et programmation à la bibliothèque universitaire de La Rochelle », in *Faire vivre l'action culturelle et artistique en bibliothèque : du tout petit au jeune adulte*, sous la direction de SIDRE Colin, Villeurbanne, Presses de l'Esssib, coll. « La boîte à outils », 2018, p. 26-38.

LECOCQ Benoit, « Les bibliothèques universitaires » in *L'Action culturelle en bibliothèque*, sous la direction de CABANNES Vivianne et POULAIN Martine, Paris, Éditions Du Cercle De La Librairie, 1998.

MARTIN Adèle, *Actions culturelles à l'université : quel(s) territoire(s) pour la BU ?*, mémoire de conservateur de bibliothèque sous la direction de GARCIA Joëlle, Villeurbanne, Enssib, 2014, <https://isidore.science/document/10670/1.iz8hgt> [consulté le 07.10.2022].

MINQUILAN Dominique et NACHER Claire, *Enseignants et bibliothécaires, quelle forme de partenariat ? L'expérience de méthodologie du travail universitaire à Paris 3*, URFIST de Paris, 2000.

PALANCHÉ Véronique, « Le rôle social de la BU, un choix politique », *Bibliothèque(s)*, 77, 2014, p. 49-51, <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65769-77-au-coeur-du-politique.pdf#page=52> [consulté le 24/10/2021].

PERRIN Georges, « La coopération, les réseaux et les partenariats institutionnels » in *Le Métier de bibliothécaire sous la direction d'ALIX Yves*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 2013.

TACHEAU Olivier, « Politique culturelle et bibliothèques universitaires : pourquoi faire plus ? Comment faire mieux ? », in *Favoriser la réussite des étudiants*, sous la direction d'EL BEKRI-DINOIRD Carine, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2009, p. 117-125.

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

BERTRAND, Anne-Marie, *Bibliothécaires face au public*, Paris, Bibliothèque publique d'information, Centre Georges-Pompidou, 1995.

BERTRAND Anne-Marie « Légitimité professionnelle et modèles d'excellence : le bibliothécaire et l'utilisateur », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1995, n° 6, p. 52-55, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-06-0052-009> [consulté le 15. 01.2022]

CALENGE Bertrand, *Les Bibliothèques et la médiation des connaissances*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », 2015.

CANDALOT DIT CASOURANG Christel, « L'identité professionnelle des formateurs à la recherche documentaire en premier cycle universitaire », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 42, n° 3, 2005, p. 200-209, <https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2005-3-page-200.htm> [consulté le 02.05.2023].

FABRE Philippe, « Construire et conduire une formation » in *Former les utilisateurs de la bibliothèque*, sous la direction de RIONDET Odile, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, coll. « La boîte à outils », 2000, p. 31-63, <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.15075> [consulté le 04.02.2023].

KENNEL Sophie, LAPLANCHE Damien et BORAUD Anne, « La compétence pédagogique dans la formation des personnels de bibliothèques universitaires : enjeux et réalités », *Documentation et bibliothèques*, vol. 66, n° 4, p. 15, 2020, <https://doi.org/10.7202/1074553ar> [consulté le 01.07.2023].

LAPOINTE Jean-Michel et CASTONGUAY Rémi, « Les bibliothécaires universitaires, pédagogues de l'écosystème socionumérique de l'information. Enjeux et opportunités d'une mutation professionnelle en cours », *I2D - Information, données & documents*, vol. 1, n° 1, 2020, p. 46-50, <https://doi.org/10.3917/i2d.201.0046> [consulté le 01.07. 2023]

NOËL Sabine et POISSENOT Claude, *Être bibliothécaire*, Lyon, Éditions Lieux Dits, 2014.

MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2010.

POISSENOT Claude et RANJARD Sophie, *Usage des bibliothèques : approche sociologique et méthodologie d'enquête*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, coll.« Les cahiers de l'Enssib », n° 2, 2005.