Colloque sur la formation documentaire

Pavillon La Laurentienne,
Université Laval,
Québec

Les Conférences

Jean-Pierre Devroey
Université Libre de Bruxelles, Belgique

Texte de : Jean-Pierre Devroey, Laurence Rosier, Luc Verdebout

Valeur et importance
de la formation documentaire dans la formation universitaire

La fréquentation des bibliothèques universitaires est devenue un phénomène de masse et fait idéalement partie intégrante de la formation intellectuelle personnelle de chaque étudiant. Aux raisons économiques de cette fréquentation (les livres sont chers) s'ajoutent des préoccupations d'ordre pédagogique : l'étudiant est censé trouver, parmi le vaste champ du savoir contenu dans la bibliothèque, son propre itinéraire de formation par l'acquisition de pratiques culturelles diversifiées (effectuer une recherche par sujet, trouver un livre en rayon, consulter des bibliographies informatisées,...), bref c'est une certaine pédagogie de la curiosité qu'on devrait promouvoir dans cet espace propice au travail intellectuel.

On n'est pas lecteur, on le devient pourrait-on ajouter, paraphrasant une citation célèbre.

La formation documentaire en bibliothèque ne peut prendre sa pleine signification que si elle est placée dans le contexte plus global de l'Université. Elle dépend donc de variables plus larges, culturelles (styles d'apprentissage) et pédagogiques (systèmes d'enseignement), qui conditionnent formes et contenu de l'enseignement supérieur dans l'espace francophone. Or, celui-ci se caractérise par sa grande diversité. Diversité des méthodes d'enseignement et des publics, importance relative du livre, du travail en bibliothèque dans la formation universitaire, différences dans les moyens matériels, les ressources humaines, l'encadrement dans les bibliothèques universitaires, sont autant de traits qui interdisent de parler de la formation documentaire sans aborder la question de la place de la bibliothèque dans l'Université. Celle-ci, et donc *les formes et la valeur de la formation documentaire* dans l'université, ne peuvent donc être formulées selon un modèle unique, valable partout.

Jusqu'aux années soixante-dix, les politiques et les structures de l'enseignement supérieur ont conservé un caractère national très marqué, qui fonde encore aujourd'hui la diversité des *modèles* nationaux d'organisation des bibliothèques et pèse encore lourd sur leur évolution actuelle :

- l'intégration forte de la bibliothèque dans son université au Canada et en Belgique;
- l'organisation de la bibliothèque universitaire par l'État, dans un réseau national bien coordonné, mais mal intégré à l'Université, en France;
- la coexistence à l'intérieur d'un seul organisme des fonctions de bibliothèques publique, d'étude, d'enseignement et de recherche en Suisse.

Ces particularismes nationaux n'ont guère été transcendés que par l'attraction exercée par le modèle de la *Research Library*. Mais, cette référence a été prise hors contexte, sans tenir compte que la *Research Library* renvoyait précisément à un type d'université et à un système d'éducation libérale, où le livre et la bibliothèque sont l'outil privilégié de la formation universitaire. « Le caractère et l'efficacité d'une université », écrit en 1921 le *University Grant Committee*, au Royaume-Uni, « peuvent être appréciés en fonction de la manière dont est traitée son organe central, la bibliothèque ». Dans une matière, qui touche directement à la mission d'enseignement de l'Université, la structure de la bibliothèque, le statut de son responsable, le degré de son intégration au sein de l'université vont peser lourd sur sa capacité à apparaître comme un partenaire à part entière de la formation universitaire.

L'influence de l'environnement se marque également dans la diversité des styles d'apprentissage et la conception même de la construction et de la reproduction des connaissances. En France, note le *Bulletin des Bibliothèques de France*, dans l'éditorial d'un récent numéro consacré à formation des utilisateurs, *l'une et l'autre relèvent de la seule excellence personnelle (...), dans une telle affaire, rien ne s'apprend.* Accent mis, ici sur la reproduction des savoirs, là sur la transmission des savoir-faire, valeur de la réussite individuelle ou de l'accomplissement du groupe, poids donné à l'autonomie ou à l'obéissance, autant de traits des systèmes éducatifs, qui doivent impérativement être pris en compte dans l'élaboration d'une politique de formation.

Si l'environnement social, économique et culturel contribue à la diversité des styles d'apprentissage et des systèmes d'enseignement, l'Université connaît également une évolution planétaire, qui voit privilégier dans l'éducation qu'elle dispense, la formation professionnelle et le développement des capacités conceptuelles et créatives générées par les nouveaux savoir-faire. La priorité va désormais à l'aptitude de l'étudiant à mener des projets, individuels ou collectifs, en lieu et place de l'accumulation du savoir. Cette évolution récente constitue un facteur d'unité dans la diversité et justifie une approche comparatiste dans l'étude du problème de la formation documentaire.

Il convient enfin de situer la place de la formation documentaire dans la formation universitaire au sens large. La recherche documentaire fait partie d'un ensemble plus large d'activités cognitives, le recueil d'information, qui s'intègrent dans la méthodologie générale de la recherche.

Méthodologie de la recherche

Etapes	*Objectifs*
Collecte	
définition ↓ état de l'art ↓ bibliographie	concept, limites, mots clés ouvrages de référence bibliographies sommaires
Lecture	
évaluation du matériel	résumé, notes plan classement
Interprétation	
critique de cohérence	démonstration
Rédaction	
	méthodologie exposé références

Méthode : ensemble plus ou moins structuré et cohérent de principes censés orienter l'ensemble des démarches du processus éducatif dans lequel elle s'inscrit.

Techniques : ensemble de démarches préétablies à effectuer dans un certain ordre et éventuellement dans un certain contexte, plus ou moins contraignant suivant les techniques.

Ceci implique une multidisciplinarité horizontale (avec, par exemple, les activités d'apprentissage des techniques de prise de notes, de résumé, de synthèse, etc.) et verticale (la part du savoir-faire documentaire dans le processus général et continu d'acquisition des connaissances), dans les activités de formation. Bibliothécaires et enseignants sont donc condamnés à s'entendre, s'ils veulent assurer pleinement leur rôle respectif dans l'apprentissage d'un processus cognitif, qui constitue un *continuum*. Mais, ceci n'implique pas égalité ou confusion des rôles! Il est important d'introduire ici la différence entre *techniques* et *méthodes*.

Situé à son niveau optimal, le rôle éducatif des uns et des autres reviendra sans doute à confier au bibliothécaire l'*apprentissage des techniques* et à l'enseignant universitaire, l'*intégration des techniques dans la méthodologie* générale et spécialisée de la recherche. Sur le terrain, le niveau de coopération entre bibliothécaires et académiques, que cette multidisciplinarité suppose, paraît encore relativement faible. Le rôle de la bibliothèque dans l'acquisition des savoir-faire est souvent soit ignoré, soit contesté par les responsables de l'enseignement de la méthodologie, pédagogues ou enseignants spécialisés. La définition du territoire et des acteurs de la formation documentaire se révèle donc cruciale.

On peut donc définir la formation documentaire comme l'apprentissage des techniques du recueil de documentation, qui s'intègrent à l'ensemble des démarches du processus de la recherche.

Elle est un élément de la méthodologie de la recherche.

A ce titre, elle doit être *intégrée* à l'ensemble du processus éducatif de l'université et *mobilise* les mêmes activités et aptitudes cognitives :

Savoir : connaissance des outils de la recherche documentaire, dictionnaires, encyclopédies, bibliographies, etc.

Savoir-faire cognitifs : démarches intellectuelles à mettre en oeuvre pour consulter un livre, une bibliographie, élaborer une référence, etc.

Savoir-faire pratiques : gestes et démarches nécessaires pour exercer les savoir-faire cognitifs, se déplacer dans la bibliothèque, consulter un opac, etc.

Savoir-être : manière d'appréhender le réel et les représentations, créer le lien entre la recherche théorique sur ordinateur et la recherche pratique de l'objet matérialisé en rayon, se déplacer dans un univers documentaire virtuel, etc.

Savoir devenir : aptitude à mener un projet documentaire.

Les restrictions budgétaires, l'explosion de la production et de la diffusion d'information notamment par le biais de nouvelles technologies ont considérablement modifié le rôle de la bibliothèque universitaire. Celle-ci n'est plus un simple dépôt pour l'information nécessaire à l'enseignement, à la formation et à la recherche. Elle est à la fois une bibliothèque matérielle, où sont assurées la gestion, la consultation, la distribution et la conservation de la documentation et une bibliothèque virtuelle intégrée au campus électronique, où l'accès à l'information s'effectue sur un modèle distribué et fréquemment en *self service*. La bibliothèque devient l'un des éléments du système d'information de l'université, à côté d'autres pôles, comme le centre de calcul ou les services de formation, avec lesquels elle doit désormais assurer la convergence. Dans cette dimension nouvelle de l'information, le facteur critique est désormais la qualification du personnel appelé à gérer la *bibliothèque électronique* et à encadrer ses utilisateurs.

Les objectifs classiques de la formation documentaire (comment utiliser le livre, comment utiliser la bibliothèque?) sont donc aujourd'hui en partie dépassés par la rapidité du changement technologique.

Assurer une politique de formation documentaire dans l'université aujourd'hui, c'est d'abord développer les ressources humaines par la formation et le recyclage du personnel à l'apprentissage et à la maîtrise des nouvelles technologies de l'information.

En première ligne pour initier les utilisateurs, les bibliothécaires doivent donc être des utilisateurs modèles afin de devenir des formateurs aux nouveaux outils et techniques documentaires fournis par la bibliothèque et à l'environnement électronique. « Pédagogiquement nécessaire, cette démarche (de formation) devient encore plus nécessaire face à l'inflation documentaire, à la diversité des supports et à la virtualisation des bibliothèques ».

La bibliothèque universitaire est, pour une part encore large de son public naturel, le lieu du premier contact avec la nouvelle dimension de l'information. L'évolution est d'abord quantitative. De 1980 à 1995, la population étudiante a plus que doublé, que ce soit en France, en Grande-Bretagne ou aux États-Unis. À l'augmentation du public s'ajoute dans le même temps la diversification des besoins et des aptitudes cognitives, qui résulte du changement technologique, de la démocratisation des études universitaires et de l'accroissement de la proportion d'étudiants étrangers sur les campus, suite au développement de programmes d'échange interuniversitaires. Avec le recul marqué de la lecture et, dans certains pays comme la Belgique, la pauvreté des bibliothèques scolaires et publiques, la formation des utilisateurs se doit de prendre en compte comme critère de base l'hétérogénéité relative de son public (relative, puisque, malgré tout, on peut tabler sur un certain profil type de l'usager d'une bibliothèque universitaire, par rapport par exemple à l'utilisateur d'une bibliothèque publique). La bibliothèque a donc un rôle important à jouer dans la formation de base de ses usagers aux nouvelles technologies de l'information (« information literacy »).

Identifier les besoins d'information des différentes catégories d'utilisateurs constitue le premier but à atteindre.

Depuis une vingtaine d'années, des enquêtes nombreuses sont menées dans le but d'étudier le comportement des lecteurs et de mieux dépister les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs activités de recherche documentaire à la bibliothèque universitaire. En France, par exemple, les lecteurs viennent à la bibliothèque universitaire avant tout pour consulter, emprunter ou photocopier les documents. On constate aussi que la consultation de CD-ROM et de bases de données est quasi inexistante de la part des étudiants de 1er cycle et débute avec la réalisation du travail de fin d'études. Des enquêtes montrent que étudiants et professeurs de sciences humaines sont moins portés vers les nouvelles technologies que leurs homologues de sciences exactes. Manquant de formation et d'informations sur la documentation accessible par ordinateur,

ils risquent de se voir privés des outils les plus performants en matière de recherche documentaire. Tous ces travaux, qui se sont multipliés avec la vogue des *users studies*, seraient d'une portée limitée s'ils ne servaient de base à la mise au point de stratégies destinées à améliorer le service aux lecteurs et leur aptitude à exploiter les sources d'information.

La mise sur pied de programmes de formation documentaire, *intégrés* aux autres activités de guidance et de formation pédagogique de l'université doit donc devenir un des objectifs majeurs des bibliothèques universitaires.

La prise de conscience de l'importance de la formation documentaire par ces acteurs, bibliothécaires, enseignants et étudiants et la convergence de leurs actions constituent un préalable au succès.

Une enquête menée au cours des années académiques 1982-1983 et 1990-1991 dans plus de trente bibliothèques universitaires américaines montre que le nombre de responsables désireux d'accorder plus d'importance à la formation documentaire au sein de la bibliothèque est passé de 61,8 à 84,1%. Dans le même intervalle de temps, les bibliothécaires sont de plus en plus nombreux à vouloir établir ou améliorer leurs relations avec les facultés (de 38,2% à 54,5%) et que la satisfaction du lecteur devienne un critère de succès de plus en plus significatif (de 35,2% à 47,7%).

Amener les membres du personnel académique à prendre conscience de l'importance de la formation documentaire dans la formation de l'étudiant et obtenir de leur part une collaboration effective au point de vue pédagogique est une deuxième étape essentielle. La recherche en bibliothèque fait partie intégrante de la pratique du chercheur et de l'enseignant, dans une structure universitaire où, idéalement, tout chercheur est un enseignant et tout enseignant un chercheur. Dès 1979, l'*Association of College and Research Libraries* aux États-Unis invitait les bibliothécaires et les enseignants à collaborer à la formation documentaire et considérait celle-ci comme un des principaux indices de qualité des bibliothèques universitaires. Depuis lors, une évolution lente mais favorable semble se dessiner. Alors qu'en 1982, la plupart des professeurs de la *California State University* pensaient que les étudiants pouvaient apprendre par eux-mêmes les techniques de recherche documentaire, huit ans plus tard, les avis étaient nettement plus partagés. Une enquête menée auprès de deux cents facultés de sciences sociales et de sciences humaines par l'Université de York dans l'Ontario montre que les enseignants y reconnaissent la nécessité de former les étudiants à la recherche documentaire, mais révèle encore de profondes divergences d'opinion quant au type de formation à donner. L'interaction bibliothèque/enseignement demeure encore souvent sur un plan théorique ou résulte d'une démarche unilatérale. En France, notent Françoise Montbrun et Anne-Marie Duffau, « (si) les bibliothécaires, pour leur part, jugent essentiel de travailler en étroite collaboration avec les enseignants (...), c'est souvent seuls qu'ils assurent la formation... ».

Enfin, il convient de ne pas oublier parmi les acteurs principaux de la formation documentaire, les étudiants eux-mêmes. La formation informelle entre pairs occupe une place trop souvent sous-évaluée dans l'apprentissage documentaire. Elle peut charrier le pire comme le meilleur; sa qualité ne dénote-t-elle pas finalement le niveau moyen de formation des usagers? Mais, elle est riche d'un effet démultiplicateur, qui n'est pas négligeable, et son caractère de communication informelle même est le gage de son efficacité.

Durant l'année 1993-1994, une expérience pilote de *guidance en bibliothèque* a permis d'intégrer dans la formation des élèves-assistants – des étudiants de second cycle, chargés de l'encadrement des étudiants de première année de la Faculté de Philosophie et Lettres – une formation spécifique au fonctionnement et aux ressources de la bibliothèque. Dans le cadre précis d'un cours permettant un usage particulier, les buts poursuivis sont à la fois :

- de permettre aux étudiants-assistants de mieux connaître leur bibliothèque et de transmettre leur expérience à leurs condisciples;
- d'arriver à dresser des bibliographies-modèles, en accord avec le titulaire d'un cours, pour rendre l'usage des ressources de la bibliothèque plus performant;
- d'inscrire la guidance dans un projet à long terme et d'assurer une transmission des savoirs et des techniques entre les étudiants-assistants successifs.

La guidance n'apparaît pas comme un palliatif, mais comme un moyen parmi d'autres d'aboutir à une certaine rentabilité d'emploi des possibilités offertes par la bibliothèque en se centrant sur une véritable interaction enseignement/bibliothèque. Bref, il s'agit de rendre les étudiants plus autonomes dans la recherche, le choix et l'exploitation des documents vers une pédagogie de l'auto-documentation, qui vise à donner à l'étudiant un rôle actif dans sa propre formation par le biais des étudiants-assistants. D'acquérir un savoir-faire à partir de l'outil-culture/savoir que représente la bibliothèque. Enfin de développer une interaction réelle et directe entre cours et travail en bibliothèque, entre savoir et savoir-faire.

Des enquêtes sur les préférences des étudiants en matière de formation documentaire montrent que des séries de séance en petit groupe où l'emploi à convenance de guides du lecteur accompagnés d'exercices pratiques sont des techniques d'apprentissage appréciées et plus efficaces. Le recours à des supports imprimés, à des vidéos généraux ou thématiques et à des didacticiels interactifs (que l'on peut copier ou utiliser à domicile) peut être utile, lorsque le personnel est trop limité pour faire face à la demande, mais disposer d'un interlocuteur et assurer un apprentissage en situation constituent toujours un avantage pour les personnes à former. Les enquêtes montrent en effet le rejet systématique de la part des utilisateurs de toute forme d'exposé magistral et des traditionnelles visites guidées jugées trop abstraites, sommaires, voire

intimidantes. Le manque d'efficacité de ces dernières méthodes a d'ailleurs été démontré par plusieurs études récentes menées aux États-Unis.

La formation doit non seulement permettre à l'usager d'emmagasiner des connaissances factuelles, de maîtriser des techniques documentaires, mais également de comprendre de nouveaux concepts. Si les lecteurs manifestent le plus souvent leur satisfaction face aux énormes potentialités que leur offrent les catalogues et les bases de données informatisées, ils ont besoin d'acquérir des stratégies hiérarchisées de recherche et la consultation des catalogues a constitué et constitue encore la plus grande part de l'aide logistique fournie par le personnel aux utilisateurs de la bibliothèque. En effet, on ne lit pas un catalogue informatisé ou un CD-ROM comme on lit un livre. D'autre part, face à la présentation en libre-accès, le visiteur a tendance à vagabonder dans les rayonnages : si cette attitude lui permet sans doute (et c'est là l'un des avantages du libre-accès) de trouver *par hasard* des ouvrages l'intéressant, il s'agit avant tout de créer le lien entre la recherche théorique sur ordinateur et la recherche pratique de l'objet matérialisé en rayon par un livre ou un article de périodique ou *matérialisable* par le recours à un mécanisme de livraison de documents. Ce faisant, on rend *familier* l'espace documentaire de la bibliothèque et ces marques de localisation et *concevable* l'univers de la documentation virtuelle.

Enfin, les canaux de formation se multiplient : à côté de la relation interpersonnelle et des formations médiées (écrites, visuelles, audiovisuelles), l'émergence de systèmes d'information complexes, structurés par des serveurs hypertextes va accroître considérablement à l'avenir l'importance des interfaces « homme-machine ». L'hypermedia donne à la bibliothèque universitaire l'opportunité de mener de front stratégies de communication, d'information et de formation. Cette nouvelle donnée suppose, dans le contexte actuel de stagnation budgétaire des universités, un redéploiement des ressources humaines au sein de la bibliothèque et la réévaluation des priorités, dans le cadre de la politique documentaire et pédagogique de l'Université.

En se faisant virtuelle, la formation documentaire rend alors urgent de dresser l'inventaire des réalisations existantes (puisque l'offre est désormais planétaire, au travers des « inforoutes ») et de stimuler pour le futur la mise en commun des ressources et la coopération régionale et internationale francophone.

L'évaluation de la formation documentaire dans l'enseignement universitaire est un chantier à ouvrir. Le comportement et les besoins des utilisateurs font certes l'objet depuis une décennie d'études nombreuses. Par contre, les études d'évaluation des résultats de la formation documentaire et de leur impact sur la réussite à l'université et la formation professionnelle demeurent rares et partielles. C'est un paradoxe, au moment où l'Université est confrontée aux défis de la stagnation des moyens financiers et de la lutte contre l'échec.

Pour remplir son rôle futur dans la formation documentaire, la bibliothèque est donc amenée à devenir un véritable organe d'enseignement dans l'université. Cette évolution constituera pour elle un changement global, dont les effets ne doivent pas être limités à ses programmes de formation, mais touchent directement tous les aspects de son organisation et de son fonctionnement: architecture, personnel, services, statut, etc.

RÉFÉRENCES

BIDDLE, Stanton F. - « Planning in the university library », Greenwood Press, Westport, (Connecticut)/London, 1992.

CORRALL, Sheila. - « Academic Libraries in the information society », *New Library World*, vol. 96, n° 1120, 1995, pp. 35-42.

DUPONT, Lisette. - « La place de la formation documentaire dans la formation universitaire », *Documentation et Bibliothèques*, vol. 38 (1), janvier-mars 1992, pp. 35-40.

FRAISSE, Emmanuel; RENOULT, Daniel. - « Les enseignants du supérieur et leurs bibliothèques universitaires : à propos d'un sondage récent », *Bulletin des Bibliothèques de France*, vol. 39 (4), pp. 18-25.

GARCHA Rajinder; YATES RUSSELL, Patricia. - « Bibliographic Instruction for International Students in Academic Libraries », *Library Review*, vol. 42 (6), 1993, pp. 14-22.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier. - « Méthodologie du recueil d'informations », De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1991.

LAPELERIE, François, « Trois ans de CD-ROM dans une bibliothèque universitaire », *Bulletin des Bibliothèques de France*, vol. 37(6), pp. 20-32.

MONTBRUN, Françoise; DUFFAU, Anne-Marie. - « La formation documentaire dans les bibliothèques universitaires canadiennes », *Bulletin des Bibliothèques de France*, vol. 40(1), 1995, pp. 8-22.

RENOULT, Daniel (dir.). - « Les bibliothèques dans l'Université », Cercle de la Librairie, Paris, 1994.

Richard Rancourt
Université d'Ottawa, Canada

L'éloge de la différence :
les contextes personnels et individuels de l'apprentissage selon les différents modes d'appropriation du savoir

Ce dont nous parlerons aujourd'hui c'est de personnalité, de styles cognitifs, de styles affectifs. Nous parlerons de l'influence de la culture, de l'influence de la langue, de l'influence de la génétique. Tous des facteurs qui font en sorte que nous sommes différents les uns des autres. Et c'est pour cela d'ailleurs qu'un grand Français a écrit un livre portant sur la génétique « l'éloge de la différence ». Je me suis approprié de son titre pour vous parler davantage des processus mentaux, aussi en terme de différence.

Pour introduire brièvement le sujet, vous avez sûrement vu dans tous les manuels d'introduction à la psychologie dans les universités, cette fameuse image qui démontre qu'à l'intérieur se trouvent imbriquées deux femmes, il y a une jeune fille et une dame âgée. Il y a des gens qui rapidement, sont capables d'identifier soit la jeune fille, soit la dame âgée, et il y en a d'autres qui sont capables immédiatement d'identifier les deux. Pourtant c'est le même stimulus, comment cela se fait-il qu'on ait des difficultés à voir soit l'une ou soit l'autre. Il y a un certain pourcentage de la population, qui à cause de l'acculturation, de la spécialisation universitaire, ou encore de la langue, ont tendance à voir une personne plutôt que l'autre.

Il y a des gens qui ont tendance à voir ou bien le fond, ou bien la forme. Il y en a qui sont dépendants du fond ou dépendants de la forme. Et il y en a qui ont tendance à voir la forêt, d'autres qui ont tendance à voir les arbres.

Il y a aussi un artiste espagnol, Salvador Dali qui utilisait ce concept à l'intérieur de ses tableaux. On sait maintenant que ce qu'on voit ou ce qu'on perçoit n'est pas toujours la même chose, on sait aussi qu'on a des préférences et des prédominances

au niveau de l'ouïe ainsi qu'au niveau mental. Il y a des gens qui ont tendance à penser d'une façon particulière plutôt que d'une autre.

Les fondements du modèle se composent de trois mots-clés: épistémologie, psychoépistémologie, et neuroépistémologie. Voilà les trois mots-clés du modèle:

- L'épistémologie, en psychologie et en philosophie : les modes d'acquisition du savoir.
- La psychoépistémologie : l'étude psychologique des processus des modes d'appropriation du savoir.
- La neuroépistémologie : l'aspect plus neurologique du traitement de l'information.

Les postulats de bases : les savoirs scolaires ou les savoirs scientifiques qui se trouvent imbriqués dans une discipline possèdent leur propre structure épistémologique. Comme la mathématique a sa structure épistémologique, son savoir a une façon et il y a une méthodologie cognitive qui s'intègre pour développer ce contenu-là et pour le transmettre.

Il en va de même pour les Lettres françaises, la géographie, l'histoire, la psychologie. Quoique dans le domaine des sciences humaines, on se retrouve avec plusieurs épistémologies. En psychologie, par exemple, chaque école de pensée a une épistémologie qui lui est particulière, selon qu'elle soit humaniste, comportementale ou encore rationnelle et structurale.

Acquérir des savoirs scientifiques ou scolaires dans une discipline donnée, c'est donc s'approprier de la structure épistémologique qui est comprise dans les savoirs. Si notre épistémologie, notre façon préférée d'accéder au savoir n'est pas en concordance avec l'épistémologie d'un autre savoir, à ce moment-là il y a inadéquation, et souvent l'étudiant va dire : «je ne comprends rien, j'ai beaucoup de difficulté à assimiler ce contenu-là». Alors, la seule façon peut-être de réussir, c'est par la mémorisation car il y a très peu de compréhension possible, parce que les deux épistémologies ne sont pas nécessairement en concordance. Par exemple, un étudiant en Génie qui prend un cours en belles-lettres ou dans le domaine des beaux arts où les critères de la vérité, où les critères de la discipline ne sont pas les mêmes, aura possiblement des difficultés de compréhension. Donc, l'épistémologie et les savoirs scientifiques ou scolaires ne sont pas des éléments antagonistes mais bel et bien inséparables. Dans le domaine de la documentation que vous connaissez bien, il y a une logique du contenu, il y a une logique aussi de l'intervenant, de la personne qui va intervenir, et il y a aussi une logique de la méthodologie de transmission de la connaissance ou de l'apprentissage.

Alors ce que l'on veut vous proposer, ce sont trois logiques : celle du contenu, celle du professeur ou du formateur et celle de la méthodologie. Et là vous pouvez vous imaginer une matrice de prise de décision possible.

En examinant aussi bien les épistémologies dans les méthodes d'enseignement, que les épistémologies chez les étudiants dans leur dominance, on observe que les gens

se distinguent entre eux par leurs préférences marquées dans l'utilisation de ces modes d'appropriation du savoir. Les disciplines scolaires ainsi que les professions se distinguent entre elles par l'utilisation différentielle qu'elles font des modes épistémiques d'accès à la connaissance. Le style épistémique d'une personne est le résultat de sa génétique et de ses expériences de vie. Son style épistémique définit en grande partie l'architecture de sa structure d'accueil mental. Aussi, plus on pratique, plus on va avoir tendance à utiliser un mode en particulier, et souvent c'est le mode de sa spécialisation, de sa discipline. Une personne est intéressée davantage à se spécialiser dans une discipline scolaire ou scientifique lorsqu'il y a adéquation entre l'épistémologie de la discipline choisie et son épistémologie personnelle.

Et finalement l'orientation épistémique d'une culture, d'une discipline scolaire ou scientifique définira dans une large mesure la manière dont l'apprentissage sera conceptualisé et l'enseignement transmis ainsi que la manière dont la géographie sociale sera cartographiée. Ce qu'on essaie de dire, c'est qu'il y a complicité entre ces trois aspects que je viens de décrire.

La philosophie, la psychologie et la neuroépistémologie s'entendent assez bien pour dire qu'il y a trois voies d'accès à la connaissance. La première voie d'accès à la connaissance, c'est par les sens. Chez les anglophones, Bacon, Law et Hughes, c'est la philosophie de l'observation où le processus de raisonnement est inductif : on part du particulier et on s'en va vers le général. C'est une voie d'accès à la connaissance qui a énormément d'importance aujourd'hui dans des disciplines scolaires ou scientifiques, en politique, et dans presque tous les domaines aujourd'hui, c'est une voie d'accès à la connaissance très importante.

Et d'ailleurs je peux vous donner comme exemple : le Common Law et le Droit Civil. Le Common Law est un exemple d'un contenu élaboré de façon inductive ou d'une façon via les sens.

Cette voie d'accès à la connaissance on l'appelle la voie empirique d'accès à la connaissance. Il y a des gens qui vont utiliser cette façon-là d'arriver à la découverte de la connaissance, la construction d'un savoir. La transmission d'un savoir a des implications sur les styles d'enseignement. Quel style d'enseignement sera le mieux adapté et le plus profitable ?

Regardons maintenant de plus près les caractéristiques particulières de chacun de ces trois modes d'appropriation du savoir.

Voyons ces gens-là qui sont empiriques. Pour vous donner quelques descripteurs psychologiques, ce sont des gens qui sont plutôt centrés par les sens que par les concepts. Pour savoir si quelque chose est vrai ils aiment mieux dire : « prouve-moi le, laisse-moi le voir, est-ce que je peux le manipuler ? ». Ce sont des critères importants. Lorsqu'on leur administre des tests au niveau des styles cognitifs, ce sont des gens qui vont obtenir des scores plus élevés sur l'échelle. Penseurs concrets plutôt que pen-

seurs abstraits, ce sont des gens qui aiment mieux travailler dans le concret, dans le pratique, sur le tas, plutôt que de travailler avec des idées. Ce sont des gens qui sont analytiques, ils aiment apprendre un morceau d'information, le subdiviser en morceaux et là, jouer avec les morceaux.

Via les SENS (le perceptuel)

Les **empiriques** sont plutôt :

- centrés sur le « perceptuel » que le « conceptuel »
- stimulés par le tactile, le tangible que le visuel
- concrets qu'abstraits
- analytiques
- attentifs aux détails et à la présentation séquentielle d'un contenu
- respectueux du conventionnel
- réfléchis qu'impulsifs
- inductifs dans leur mode de raisonnement
- intéressés par le « pratique » plutôt que par le « théorique »

Ce sont des gens qui sont attentifs aux détails et à la présentation séquentielle d'un contenu, qui accrochent sur des petits morceaux d'information plutôt que sur de grands concepts. Ce sont des gens qui sont respectueux du conventionnel, qui sont plutôt conservateurs. Ce sont des gens qui sont plutôt réfléchis qu'impulsifs au niveau du style affectif. Lorsqu'on leur pose une question, ils sont portés à y penser une minute ou deux, au lieu d'y répondre à brûle-pourpoint.

Ce sont des gens qui sont inductifs dans leur mode de raisonnement, qui sont intéressés par le « pratique » plutôt que par le « théorique ». On en retrouve dans certains domaines universitaires et dans certaines écoles techniques professionnelles.

Via la PENSÉE (le conceptuel)

Les **rationnels** sont plutôt :

- centrés sur le « conceptuel » que le « perceptuel »
- stimulés par « l'auditif » que le « tactile »
- agiles dans la discrimination lors de tâches cognitives complexes
- sobres et ont le sang froid
- autonomes
- réservés, tenaces
- habiles dans leur raisonnement déductif

La deuxième voie d'accès à la connaissance, c'est par la pensée. Voyons quelles sont les caractéristiques du mode dit « rationnel » au niveau psychologique du processus. Plus intéressés par les concepts que par l'observation que les sens vont leur fournir, ce sont des gens qui sont plus stimulés par l'auditif que le tactile, qui aiment écouter. Les étudiants de type rationnel sont prêts à s'asseoir sur un banc et écouter un professeur pendant deux heures de temps plus facilement que les empiriques, qui eux veulent bouger, travailler sur le tas, faire de la résolution de problèmes, discuter. Les rationnels ont tendance à être des auditifs.

Ils sont agiles dans la discrimination lors de tâches cognitives complexes, et très bons lors de tests d'intelligence. Ils sont souvent, au niveau de leur style affectif, des gens sobres, qui peuvent avoir le sang froid, qui sont autonomes, réservés et tenaces. Ce sont des gens qui sont habiles dans leur raisonnement déductif. Au lieu d'être inductifs dans leur mode d'appropriation du savoir, ils partent de principes, de théories et descendent vers le particulier et le concret.

Via l'INTUITION (l'expérientiel)

Les noétiques sont plutôt :

- **centrés sur « l'expérientiel » que le « conceptuel » ou le « perceptuel »**
- **stimulés plus par le «visuo-spatial» que le «kinésthésique» ou «l'auditif»**
- **holistiques qu'analytiques**
- **divergents que convergents dans leur pensée**
- **à l'aise avec un processus de synthèse et d'intégration**
- **expressifs au niveau non-verbal**
- **métaphoriques et analogiques que littéraux**
- **impulsifs que réfléchis**
- **démonstratifs, loquaces et originaux**

La troisième voie d'accès à la connaissance, c'est par l'intuition, par les sentiments. C'est une voie d'accès comme Larousse définit le mot noétique, c'est la connaissance qui arrive avant que la logique ne s'installe, c'est une connaissance dite immédiate. C'est une connaissance qui arrive soudainement par l'intérieur, qui valorise énormément le rôle de l'émotivité dans le processus d'accès et d'appropriation du savoir. Cette troisième voie d'accès à la connaissance se caractérise particulièrement parce que les noétiques sont plus intéressés par l'expérientiel, que par le conceptuel ou par le perceptuel.

Ce sont des gens qui sont stimulés beaucoup plus par le visuo-spatial que par le kinésthésique et l'auditif, qui sont plutôt holistiques qu'analytiques, qui voient la forêt plutôt que les arbres, ce sont des gens qui vont voir le fond plutôt que la forme.

Par exemple, la population autochtone du Canada va opérer avec le mode expérentiel dans sa façon de voir, et avec le mode empirique dans sa façon d'apprendre.

Les noétiques sont des gens plutôt divergents que convergents dans leur mode de pensée. Ils sont divergents car plutôt que de penser d'une façon linéaire, ils vont prendre vingt-deux routes différentes pour arriver à une solution possible. Ce sont des gens qui ont l'esprit divergent plutôt que convergent. Ce ne sont pas des gens qui pensent de façon linéaire, séquentielle et étapiste. Ce sont des gens qui sont à l'aise avec un processus de synthèse et d'intégration. Dans une réunion ou dans un comité ce sont des gens très intéressants à avoir parce qu'ils sont capables de voir le tout, tandis que très souvent d'autres personnes se butent contre les détails de la tâche. Ils sont expressifs au niveau non-verbal, ils sont plutôt métaphoriques et analogiques, et sont plus impulsifs que réfléchis au niveau de leur profil affectif. Ils sont démonstratifs, loquaces et originaux.

C'est un tableau très général que je viens de vous montrer. Une personne dont le profil dominant correspond à l'un de ces trois types, emprunte aussi certaines caractéristiques des deux autres. Mais nous savons que la personne ne peut pas être classifiée comme ça, car elle pense et agit dans un processus dynamique.

Laissez-moi vous donner quelques exemples de résultats de recherche.

Voici par exemple le profil du personnel d'une école de niveau secondaire francophone de l'Ontario. Cela veut dire qu'il y a à peu près 18% du personnel enseignant dans une école de type secondaire qui est de dominance intuitive, ou le terme qu'on utilise nous, noétique du grec noêtikos. Il y a presque 38% qui ont une préférence ou une dominance pour le mode empirique et près de 47% qui a une dominance pour le mode rationnel. C'est à peu près dans les proportions justes des matières enseignées : les mathématiques ; 47%, les beaux arts ; 18%.

Figure 1 : Personnel typique d'école secondaire

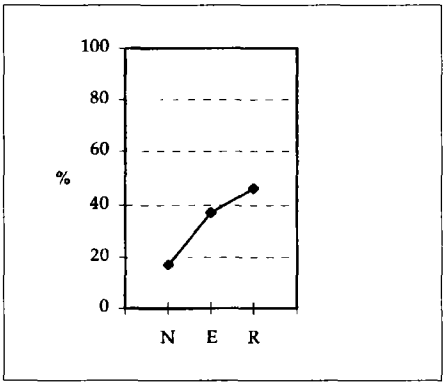
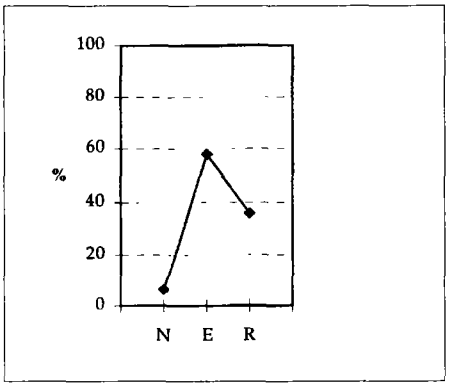


Figure 2 : «Douance», 14 à 17 ans



La figure 2 nous montre le profil des élèves qui ont été identifiés comme étant doués dans ces écoles-là. C'est une population d'adolescents québécois de 14 à 17 ans. Les instruments de mesure pour identifier la douance sont biaisés vers les deux modes E et R, parce que les instruments que l'on utilise, les tests d'intelligence de Q.I. sont des tests qui mesurent particulièrement les E et les R, et laissent tomber les N. Donc nous avons un profil qui n'est pas tout à fait juste des élèves qu'on appelle les doués.

Figure 3 : Élèves du niveau G

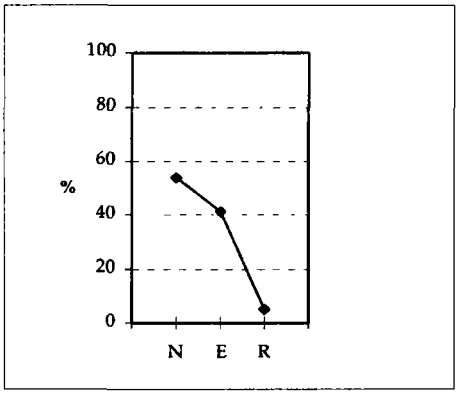
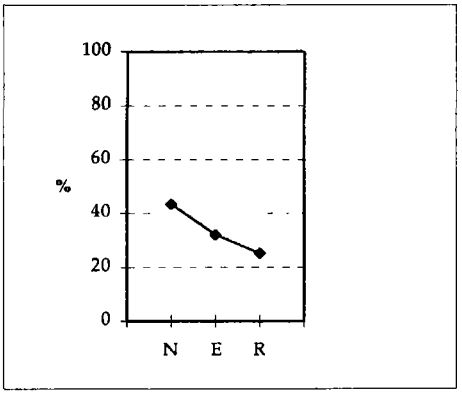
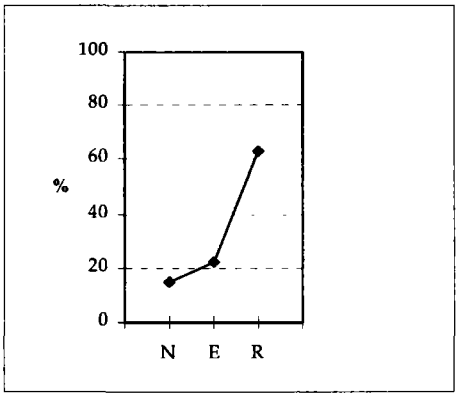


Figure 4 : Élèves du niveau G



Voici des étudiants de deux groupes qui s'en vont, soit dans le domaine des beaux arts et/ou qui sont des décrocheurs. Si on leur impose le profil des professeurs du secondaire sur celui des décrocheurs, il y a d'une certaine façon l'inadéquation entre le profil de l'école et cette masse d'étudiants qui n'apprennent pas d'une façon auditive, ni séquentielle, ni linéaire, ni livresque, et cela cause des problèmes. Pourtant, ces gens-là sont très intelligents, très doués.

Figure 5 : Professeurs de français



Mais s'ils réussissent, même s'ils sont noétiques, c'est qu'ils arrivent à être capables de s'approprier de travailler dans leur deuxième mode qui est le mode R ou le mode E. Ils sont alors capables de faire leurs études avec succès.

Voici des professeurs de français dans une région du Québec, dans une polyvalente, regardez le mode dominant des enseignants.

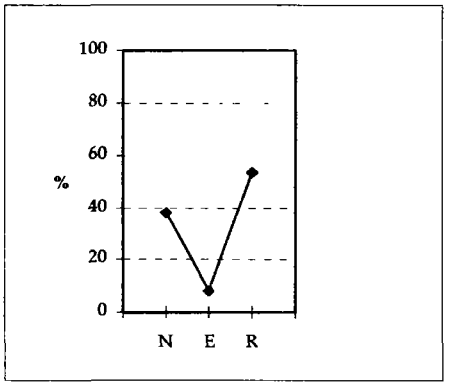


Figure 6 : Étudiants de première année en lettres françaises

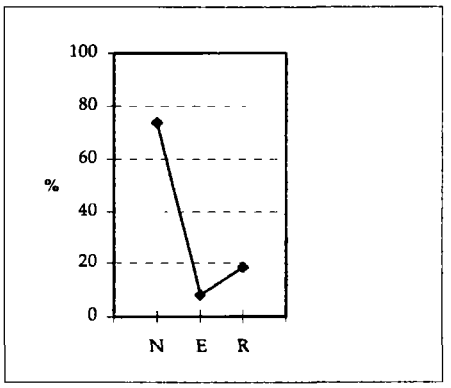


Figure 7 : Étudiants de première année en littérature anglaise

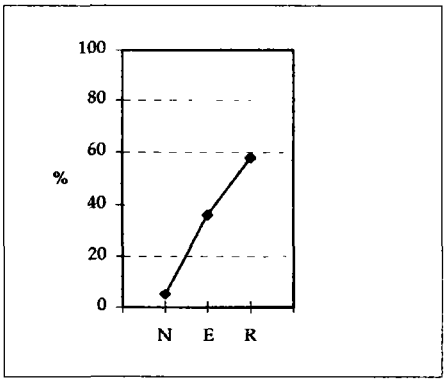


Figure 8 : Professeurs en sciences de l'éducation en Côte d'Ivoire

Il y a une distinction assez importante entre ces étudiants de lettres françaises et de littérature anglaise. On voit que la langue a une influence sur notre façon de penser, de voir et d'agir.

C'est très différent des professeurs au Canada où le côté noétique et empirique est très élevé. Pour ceux qui enseignent au niveau primaire et secondaire le profil est très différent.

Figure 9 : Étudiants de 3e année en biochimie

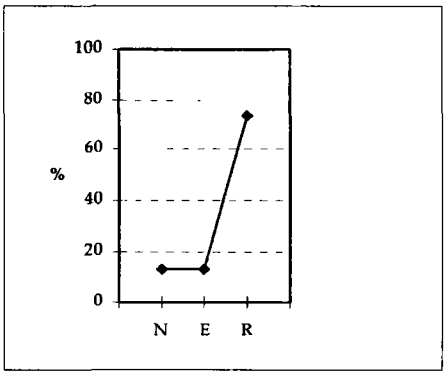
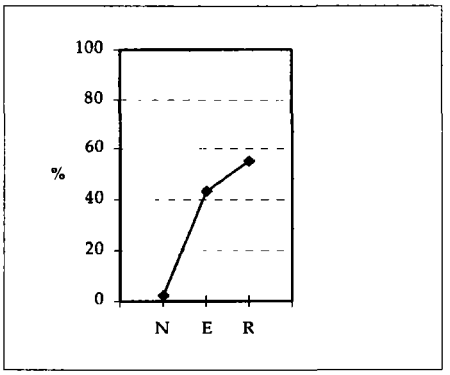


Figure 10 : Étudiants tunisiens en Génie



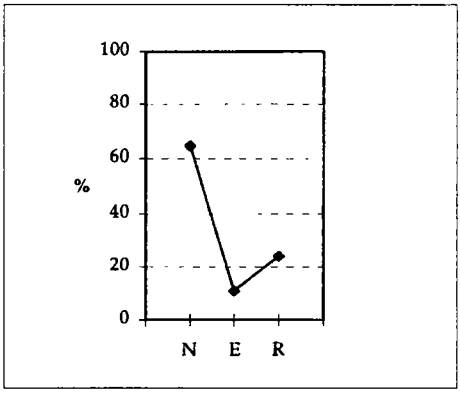


Figure 11 : Étudiants en travail social

Dans la figure 11, vous voyez des étudiants en travail social qui ne travaillent pas nécessairement centrés sur la tâche, mais qui travaillent plutôt au niveau des relations interpersonnelles. Dans les disciplines et les domaines d'études où il y a beaucoup de travail qui se fait au niveau interpersonnel, il y a un effet d'attraction sur les étudiants plutôt centrés par le même mode de pensée.

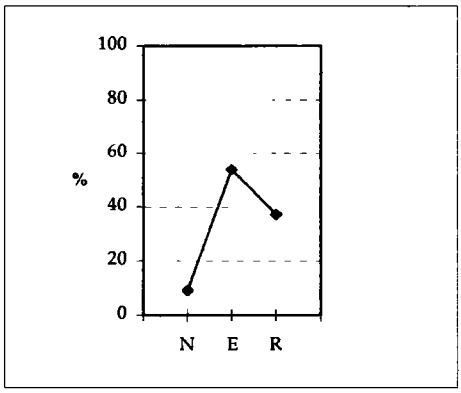


Figure 12 : Infirmières au travail au Québec

Cette étude-ci est récente d'environ un mois. Dans la figure 12, ce sont des infirmières qui sont présentement sur le marché du travail, qui ont au moins dix ans d'expérience, et qui ont été formées dans les hôpitaux.

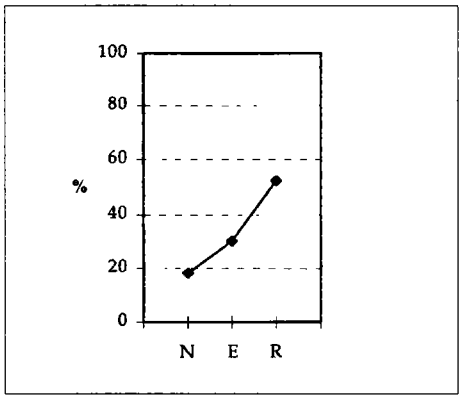


Figure 13 : Étudiantes en sciences infirmières au Québec

La figure 13 nous montre le profil des étudiantes en sciences infirmières au Québec, formées dans les universités. On s'aperçoit que la formation est plus universitaire, plus académique, plus théorique et le modèle qui prime en sciences infirmières aujourd'hui, c'est le modèle plus rationnel.

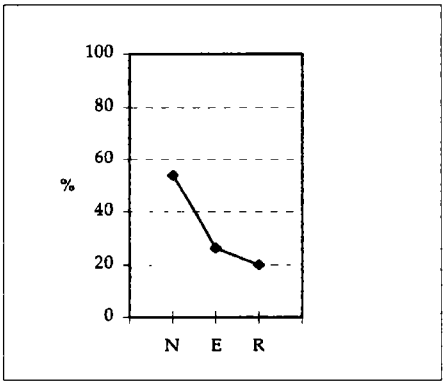


Figure 14 : Infirmières chinoises (Beijing)

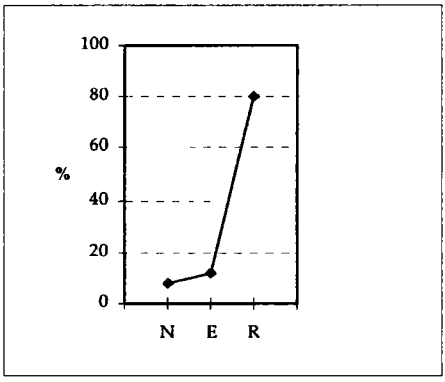


Figure 15 : Contrôleurs aériens

Il y a une entente entre une université d'Ottawa et une des universités en Chine ce qui nous a permis de faire le profil d'infirmières chinoises. Même dans les services de santé, on voit que l'idéologie, la culture, la langue et la scolarisation font en sorte que nos visions sont différentes. Il en sera de même en formation documentaire, car il y a toujours des facteurs de différence, d'un pays à l'autre.

Vous vous imaginez que si la majorité des contrôleurs aériens étaient plutôt noétiques, intuitifs, j'ai le sentiment que des avions ne se rendraient pas à destination. La figure 15 nous montre une probabilité empirique de .86 qu'il n'y aura pas de collision. Cette profession exige une maîtrise totale des lois de l'espace de l'air des règlements et il n'y a pas de compromis possible. Les déductifs nous amènent à une réponse, alors que les inductifs nous amènent à une probabilité.

Ce que je vous ai montré ici, ce sont des modes d'appropriation du savoir au nombre de trois. Leur combinaison produit six styles épistémiques, parce que cela peut être : **R E N** dans cet ordre là, où le **N** est le mode subordonné et le **R** le mode principal, ou cela peut être le contraire **N E R.** Il y a donc six possibilités. J'aimerais vous montrer le profil des bibliothécaires qui ont assisté à un congrès au Canada l'an passé, aux figures 16 et 17.

On voit une différence très significative entre francophones et anglophones. C'est l'orientation épistémique du groupe qui a assisté, non pas des bibliothécaires mais du groupe en général qui était présent.

Donc, malgré le fait que vous travailliez dans le même domaine, il se peut que vous ne partagiez pas les mêmes orientations, la même façon de faire, la même façon d'interagir.

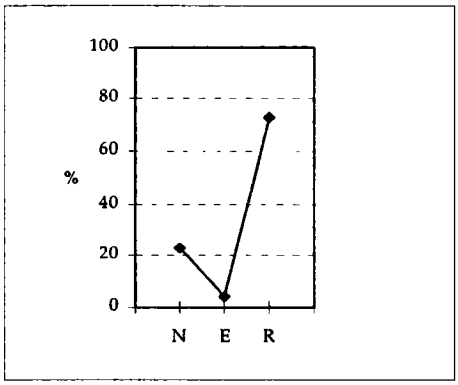


Figure 16 : Bibliothécaires francophones

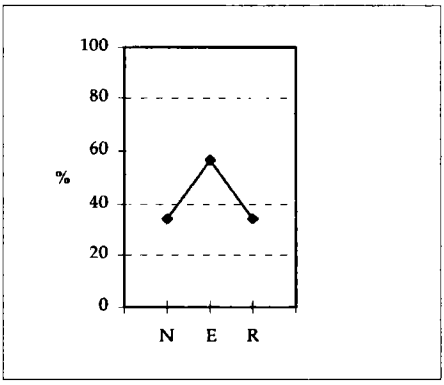


Figure 17 : Bibliothécaires anglophones

Je reviendrai plus tard pour vous dévoiler les résultats du test auquel vous venez de répondre.

Voici maintenant le profil de votre groupe qui participe au Colloque ABCDEF:

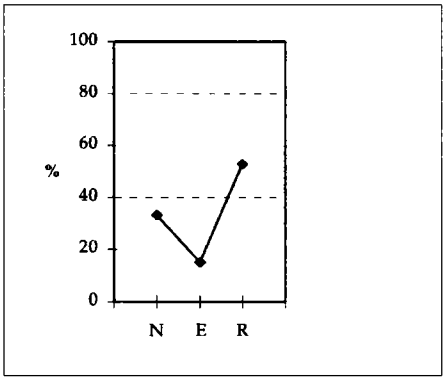


Figure 18 : Participants au colloque ABCDEF

Nérée Bujold
Faculté des Sciences de l'Éducation,
Université Laval, Québec

Pour une communication pédagogique efficace

INTRODUCTION

Mes premières paroles s'adressent aux organisateurs de ce colloque. Je suis honoré qu'on m'ait confié la responsabilité de prononcer cette allocution. Je veux aussi les remercier d'avoir trouvé dans le programme une place pour le thème de la communication pédagogique. Il s'agit d'un thème qui me tient particulièrement à coeur. L'avancement des connaissances requiert en effet une communication efficace, mais plus encore, c'est l'amélioration de la condition des êtres humains qui passe par le développement maximal du potentiel de chacun et de chacune. Ce développement ne peut être réalisé à mon avis sans l'existence d'une communication pédagogique efficace entre les éducateurs et les éduqués. C'est ce que je me propose de tenter de vous démontrer.

La formation documentaire occupe une place importante dans le cursus universitaire des étudiants de tous les cycles. Les attentes des professeurs sont grandes à ce sujet. Malheureusement, ces attentes ne sont pas suffisamment comblées. La plupart des programmes sous gradués comprennent des visites dans les bibliothèques accompagnées de présentations et même dans plusieurs cas de véritables cours. Nous déplorons toutefois un sérieux manque de motivation chez la majorité des étudiants à utiliser les ressources documentaires. Nous constatons à regret que la plupart des travaux d'étudiants de premier cycle comportent peu de citations et lorsqu'ils en comportent, celles-ci se limitent souvent aux références fournies par le professeur en classe ou dans les notes de cours. Il faut absolument susciter, chez tous nos étudiants, un plus grand intérêt et une plus grande motivation envers la recherche documentaire. C'est par une communication pédagogique efficace qu'on pourra y arriver.

La recherche documentaire a pour premier objectif de faciliter l'accès aux connaissances. Pour ce faire, il faut toutefois rendre l'usager autonome dans l'utilisation des technologies de l'information et surtout aujourd'hui des technologies de pointe. Ces technologies sont de plus en plus sophistiquées mais aussi de plus en plus performantes. Elles auront toutefois un effet limité si on ne réussit pas à donner aux étudiants le goût de consulter les écrits, si on ne réussit pas à réduire chez plusieurs, la peur des technologies de l'information. L'objectif poursuivi par la formation documentaire n'est-il pas que les professeurs, les chercheurs, les enseignants et les étudiants utilisent le plus possible, et ce, de façon autonome, les ressources des bibliothèques. C'est cet objectif que je garderai en mémoire tout au long de cette allocution.

Je proposerai dans un premier temps des notions que je juge fondamentales sur la communication pédagogique. Il sera par la suite question de niveaux d'intervention. Nous y verrons ce que doit changer la communication pédagogique. Nous verrons par la suite les conditions à respecter pour qu'une communication pédagogique soit efficace. Nous proposerons encore quelques techniques de communication pédagogique dont de nombreux résultats de recherche ont vérifié la valeur et que par expérience, j'ai trouvé particulièrement efficaces. Nous décrirons enfin quelques obstacles à une communication pédagogique efficace.

Le développement

Pour respecter les principes énoncés dans cette conférence, je vous proposerai deux activités faisant appel à la participation. La première avec laquelle nous débutons consiste en 2 minutes de travail individuel en silence, 3 minutes de discussion en sous-groupes de 3 personnes et 3 minutes de plénière. Je vous demande d'abord de répondre individuellement à la question suivante :

« Quelle est, selon vous, la place de la communication dans l'acte pédagogique? »

DES THÉORIES DE LA COMMUNICATION AUX THÉORIES PÉDAGOGIQUES

Maintenant que vous vous êtes tous interrogés sur la place de la communication dans l'acte pédagogique, je vais aborder cette question en passant des théories de la communication aux théories pédagogiques. Le premier modèle théorique dont je désire m'inspirer, c'est celui de Shannon et Weaver tel que développé par Defleur (1992). Pour ces auteurs, tout processus de communication suppose une source d'information (personne ou organisme) qui se propose de transmettre un message à un destinataire. Pour ce faire, la source d'information doit utiliser un émetteur dont la fonction est de coder le message. C'est ce que l'on fait lorsque l'on utilise des mots pour transmettre ses pensées. C'est aussi ce qui se passe lorsqu'un signal sonore est trans-

formé en signal électrique par un microphone. Le message est par la suite acheminé vers le destinataire via un canal. Or, tout canal comporte des bruits, d'intensité variable, mais qui modifient la teneur du message. À son point d'arrivée, ce dernier est capté par un récepteur qui doit le décoder avant de le remettre au destinataire. Une condition essentielle doit être respectée pour que la communication soit efficace, c'est que l'émetteur et le récepteur utilisent le même code, autrement, toute compréhension devient impossible. Il en est de même pour la communication pédagogique, le communicateur doit s'assurer que le code qu'il utilise est connu du destinataire. Une période de vérification des codes s'impose presque toujours au début d'une communication pédagogique. On dit ainsi qu'il est essentiel d'ajuster son niveau de langage à celui de ses étudiants.

Ce que nous venons de décrire n'est que la moitié du phénomène de la communication. Pour que la communication se maintienne, il faut encore que le destinataire devienne à son tour source d'information, et, par le même mécanisme, retourne un message à la première source. C'est ce que l'on désigne comme la boucle de rétroaction ou de feed-back. À la seconde où le canal de rétroaction est coupé, il n'y a plus de communication. Rien n'assure en effet que le message transmis est reçu, et reçu de la bonne façon. L'art de communiquer, c'est non seulement l'art de transmettre un message, mais aussi et surtout, l'art de s'assurer qu'il est bien reçu.

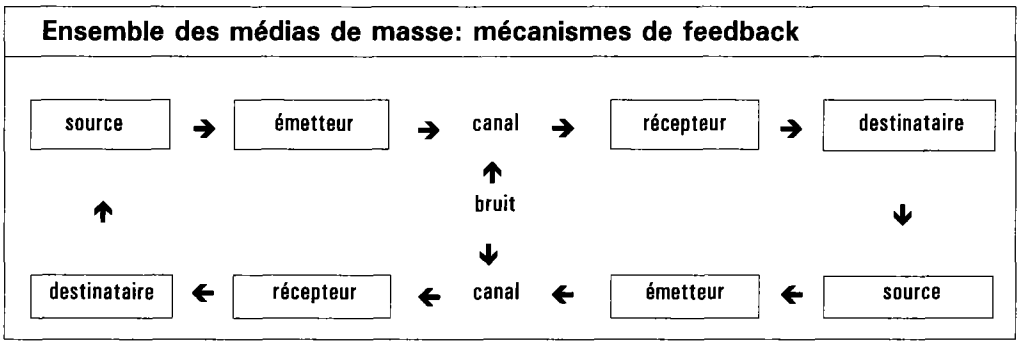


Figure 1 : modèle de communication de Shannon et Weaver modifié par Defleur (1992)

Ne voulant pas être en reste sur les autres spécialistes de la communication, j'ai moi aussi voulu créer mon propre modèle de communication, que j'ai intitulé le continuum de la communication. Ce qui m'intéressait c'était d'illustrer les variations dans les mécanismes de la communication lorsque la dimension de l'auditoire varie. Je distingue ainsi quatre tailles d'auditoires: la communication interpersonnelle, le petit groupe, le grand groupe et la communication de masse. La communication interpersonnelle, c'est la communication entre deux personnes. Il s'agit du contexte le plus simple, mais

aussi de celui qui permet le mieux d'illustrer le phénomène que je vous décrirai dans un moment. Le petit groupe comprend un nombre de membres suffisamment petit pour qu'il soit possible de les observer tous à la fois. Un grand groupe, c'est un auditoire aussi grand qu'une même salle puisse contenir. Enfin la communication de masse comprend tous les modes de communication où l'auditoire est invisible aux yeux du communicateur. La communication de masse comprend donc toutes les communications écrites et les communications électroniques.

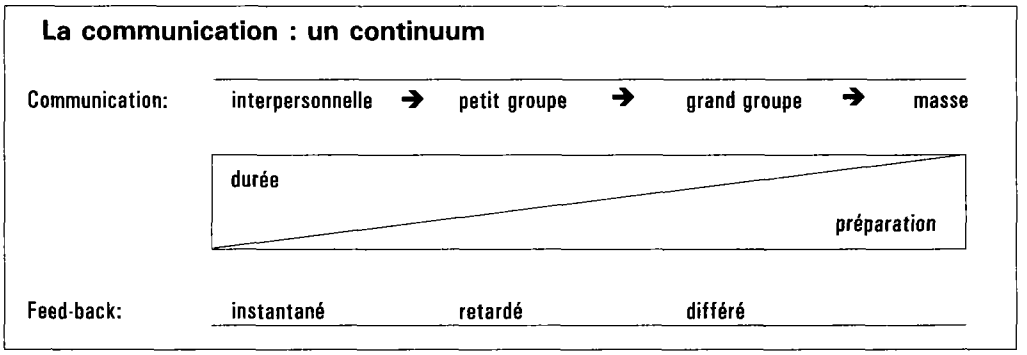


Figure 2 : continuum de la communication

Les mécanismes de la communication demeurent sensiblement les mêmes quelle que soit la situation où elle doit s'établir. Que ce soit en situation interpersonnelle, en petits groupes ou en grands groupes, il faut un émetteur, un canal, un message et un ou des récepteurs. Il y a toujours des bruits puisque des messages étrangers viennent interférer dans la transmission. Mais plus le nombre des récepteurs est grand, plus le message doit être structuré et préparé avec soin. Par contre, plus la durée doit être brève. Pourquoi ces recommandations? À cause du feed-back. Le feed-back est en effet un canal essentiel qui permet à la communication de passer. C'est par le feed-back ou rétroaction que l'émetteur et les récepteurs peuvent maintenir en place les conditions assurant la transmission du message. Sans feed-back, on ne peut en aucun cas garantir qu'il y ait communication puisqu'on ne peut être assuré que le message a été reçu et écouté. Ce qui différencie donc la forme de communication entre des groupes de dimension différente, c'est la vitesse du feed-back. Plus le groupe est petit, plus le feed-back est immédiat et plus l'informateur peut facilement ajuster son message. Par contre, plus le groupe est grand, plus le feed-back est retardé ou différé et par conséquent, plus aléatoire est la communication parce que plus difficile est l'ajustement du message au degré de compréhension.

Nous avons expliqué deux aspects de la communication à l'aide de deux modèles théoriques. Nous aurions pu en utiliser d'autres; il en existe plusieurs et qui ont tous

leur importance. Ils analysent la communication sous des angles différents. Le temps qui nous est imparti nous oblige cependant à nous limiter. Il nous faut maintenant préciser en quoi une communication peut être pédagogique. Ceci nous amène à définir la nature de l'acte pédagogique.

LA COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE

La pédagogie est une notion assez complexe, probablement parce qu'elle désigne un phénomène en lui-même complexe. Du grec « paidagôgia », ce mot signifie conduire des enfants. Nous sommes à l'Université, nous ne formons donc pas des enfants, mais par extension, on peut considérer qu'à l'université, la notion de pédagogie désigne toute activité consistant à diriger des personnes éducables dans leur recherche du savoir. On retrouve ainsi dans cette notion la nécessaire relation entre deux intervenants, une personne qui dirige et une personne dirigée, une personne qui enseigne et une personne qui apprend. Si une personne enseigne et personne n'apprend, il n'y a pas de pédagogie. La pédagogie c'est donc une combinaison d'activités d'enseignement et d'activités d'apprentissage.

L'enseignement est ainsi une activité destinée à favoriser l'apprentissage. Cette activité consiste à assembler des ressources, à planifier et diriger des activités, à communiquer des informations, à contrôler l'environnement et à diriger, par le maintien d'une relation stimulante, des ressources humaines qui ont pour mission d'apprendre.

L'apprentissage, c'est l'activité des étudiants. Il s'agit d'abord d'une activité d'appropriation des savoirs. Or, les savoirs se construisent sur des savoirs antérieurs et cette construction suppose au départ le désir de savoir chez la personne qui apprend. Pour qu'il y ait apprentissage, il est de première importance de partir des savoirs déjà acquis, de partir de l'endroit où se trouvent les étudiants, chacun des étudiants. Si l'on vise la moyenne, ils décrocheront tous progressivement, parce que tôt ou tard, on dépassera les limites de chacun. Chaque organisme vivant a son propre rythme de croissance qu'il faut respecter. Pour nous aider à comprendre cette règle, prenons comme exemple une plante en croissance. Chaque plante croît à son propre rythme et a ses propres besoins. C'est la plante elle-même qui va chercher dans le sol les éléments dont elle a besoin pour pousser. Le rôle du jardinier se limite à préparer le sol, à dégager l'environnement et à assurer les ressources en fertilisants, en eau, en lumière et en chaleur. La première recommandation que l'on peut faire au jardinier, c'est de ne jamais tirer sur les tiges, cela peut ralentir ou stopper la croissance. Pour bien réussir avec une plante, il faut connaître cette plante. De la même manière, pour bien réussir avec des étudiants, il faut comprendre qu'ils sont tous différents, connaître et respecter leurs différences.

La communication pédagogique s'adresse, selon un consensus assez universel, à trois niveaux d'intervention. Il s'agit des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Dans d'autres milieux, surtout le milieu américain, on distinguera plutôt les dimensions cognitives, les dimensions psychomotrices et les dimensions affectives. Comme cette allocution s'adresse à des membres de la francophonie, j'ai retenu, comme cadre de référence, les trois savoirs.

La communication pédagogique a ainsi pour premier objectif l'apprentissage par les étudiants de savoirs. Dans le cadre de la formation documentaire, il s'agit d'abord de connaître la structure d'une bibliothèque. Une telle connaissance permet de s'y orienter et de repérer les services qui y sont offerts. Il importe encore de connaître la nature de ces services afin d'en profiter au maximum. Il importe aussi que tous les étudiants apprennent au moins une méthode de recherche documentaire. Il s'agit alors de savoir cerner son sujet, trouver les bons descripteurs, explorer d'abord les publications les plus récentes et utiliser les index signalétiques. Il faut enfin apprécier à sa juste valeur l'importance de la recherche documentaire dans l'avancement des connaissances et dans le succès des études.

La communication pédagogique joue un rôle important en second lieu dans le développement des savoir-être. C'est peut-être le niveau d'intervention le plus négligé. Je dois vous avouer toutefois que j'ai à ce sujet un parti-pris puisque c'est ce sujet que j'enseigne et qui fait l'objet de la majorité de mes recherches et de celles de mes étudiants gradués. Nous entendons ici l'apprentissage des valeurs et le développement des intérêts, de la motivation, des attitudes et des habitudes de comportements, des variables qui mettent en cause les perceptions et les émotions. Les objectifs qui seront privilégiés en formation documentaire comprennent, cela va de soi, l'intérêt pour la recherche documentaire, la motivation ou l'engagement par rapport à la recherche documentaire et la confiance en ses capacités d'utiliser les systèmes disponibles.

Il est évident que la communication pédagogique, surtout dans le contexte de la formation documentaire comprend de nombreux objectifs du niveau des savoir-faire. On entend par cette expression des habiletés ou compétences pratiques tels que pouvoir utiliser les appareils tels que les lecteurs de microfiches, les ordinateurs et les logiciels informatiques, pouvoir s'orienter dans la bibliothèque et retrouver les documents sur les rayons, répertorier la documentation existante et enfin, et ce n'est pas le moindre, savoir sélectionner les passages les plus importants et les plus pertinents.

L'exposé de contenu

Le moment est venu de vous proposer une deuxième activité de participation. Celle-ci doit normalement re-stimuler votre soif de savoir. Je vous pose à cette fin deux questions et vous laisse 2 minutes pour y répondre, 3 minutes pour en discuter entre vous et 2 minutes pour vous permettre d'exprimer quelques réponses en plénière.

« Quelle est la durée optimale d'un exposé oral? »

« Quels facteurs influencent la compréhension et le taux de rétention du message? »

Les questions auxquelles vous venez de répondre nous amènent tout naturellement à explorer les conditions requises pour qu'une communication pédagogique soit efficace. Ces conditions peuvent être divisées en trois grandes catégories, des conditions du côté des formateurs, des conditions du côté des étudiants et des conditions du côté de l'environnement.

LES ATTITUDES FACILITANTES EN COMMUNICATION

Voyons d'abord les conditions du côté des formateurs. Viennent en premier des attitudes facilitantes. Auger (1972) en présente six. Il s'agit de la présence ou de l'écoute active, du respect chaleureux, de l'authenticité, de la confrontation, de la précision ou spécificité et de l'immédiateté.

La compréhension empathique ou écoute active

Bien communiquer commence par savoir écouter. Écouter d'abord pour vérifier si les étudiants sont disposés à recevoir le message. Il ne sert à rien en effet de parler si personne n'écoute. Écouter ensuite pour s'approprier le niveau de langage des personnes que l'on veut former. Une anecdote me permettra d'expliquer ce que j'entends par vérifier le niveau de langage. J'animais à la fin septembre, des séminaires avec des groupes d'enseignants chargés d'encadrer les stages pratiques de nos futurs enseignants. Avant de débuter le séminaire, je leur ai remis un projet d'ordre du jour et leur ai proposé de suggérer des modifications avant de l'adopter. Or, j'avais laissé, par distraction, quelques contradictions dans cet ordre du jour. Comme personne ne faisait de commentaires, j'ai insisté en leur signalant que l'ordre du jour devait absolument être modifié. Après un peu moins d'une minute de silence, une enseignante, un peu agacée s'exprimait sur un ton un peu agressif : « Comment voulez-vous que je propose des modifications, je ne comprends rien de ce qui est écrit sur cet ordre du jour. » Cette intervention, que je recherchais, a été l'élément déclencheur d'une très belle communication pédagogique. Nous avons tous compris qu'avant de communiquer au plan pédagogique, nous devions nous donner un langage commun et que pour cela il fallait que tous s'expriment. Les enseignants participants ont alors compris que ce qu'ils ressentaient face à mon ordre du jour, les stagiaires étaient susceptibles de ressentir la même chose lorsqu'elles arrivaient dans leur classe. Elles ont aussi compris pourquoi elles reprochaient à leurs stagiaires de ne pas savoir parler aux enfants. Chaque milieu a en effet sa propre culture, ce qui comprend ses propres valeurs et son propre langage.

Pour bien communiquer au plan pédagogique, il est important d'écouter non seulement les messages verbaux mais aussi les messages non verbaux. Selon de nombreux chercheurs dont Mehrabian (1971) plus de 90% d'un message passe par le non verbal. Les signaux qui nous sont envoyés par les étudiants, comme par tous les auditeurs d'ailleurs, sont tous importants si nous voulons que notre communication soit efficace. Il est rentable de les recevoir, de les écouter et de signaler qu'on les a bien reçus. La valorisation, les intérêts, la motivation et les attitudes font tous appel aux émotions. En portant une attention toute spéciale aux émotions des personnes que l'on veut former, on augmente ses chances de les rejoindre et de provoquer leur engagement. Or, le langage non verbal est le véhicule par excellence des émotions.

Le respect chaleureux

Il existe une sorte de réciprocité entre les partenaires d'une communication pédagogique. Le formateur qui désire être respecté par ses étudiants doit d'abord leur accorder ce respect. Il s'agit d'un défi qui n'est pas toujours facile à relever. Qui n'a jamais, à son insu, manqué de respect envers les personnes qu'il tentait de former? Je me souviens d'un groupe d'avocats à qui je donnais un cours de pédagogie. Je faisais justement un exposé sur l'art de faire un bon exposé magistral. Je leur avais fourni une grille afin qu'ils évaluent ma prestation. Cette grille reprenait simplement les critères d'un bon exposé oral de Noyé et Piveteau (19) parmi lesquels on retrouve « communique les objectifs poursuivis par son exposé. » Or, j'avais intentionnellement omis de communiquer ces objectifs, j'avais tout simplement annoncé ce dont j'allais parler. Tous ont évalué que j'avais bien communiqué mes objectifs. Je leur ai alors déclaré: « Je vois que vous n'avez pas compris la notion d'objectif. » Cette déclaration a eu l'effet d'une trombe d'eau sur un feu de camp. J'ai senti l'enthousiasme, alors bien perceptible, s'estomper tout d'un coup. Les participants avaient chaud, ils regardaient partout ailleurs, ils n'écoutaient plus. J'ai immédiatement commandé une pause après laquelle nous avons, un co-animateur et moi, regroupé les participants dans une autre salle. C'est le co-animateur qui a alors pris ma place et qui a demandé au groupe ce qui avait éteint leur enthousiasme. Il a fallu plusieurs minutes de silence avant que l'un des participants avoue que ma remarque sur leur non compréhension de la notion d'objectif l'avait humilié et que cela l'avait démotivé. Tous les autres participants ont à sa suite opiné de la tête. Je me suis excusé et le groupe a pu reprendre son travail dans un renouveau d'enthousiasme. Lorsque, consciemment ou non, on humilie les étudiants, ils décrochent. Je vous recommande de considérer les apprenants comme les personnes les plus importantes qui soient, de croire en leurs capacités d'apprendre, mais de leur laisser le temps dont ils ont besoin pour apprendre, de respecter leur rythme d'apprentissage.

L'authenticité

Pour réussir une communication pédagogique, le formateur doit faire preuve d'authenticité; afficher ses vrais sentiments, afficher clairement ses doutes, ses hésitations et ses émotions. Cela revient à ne pas porter de masques. Il n'y a rien qui bloque plus la communication qu'une personne qui fait semblant. On sent alors qu'elle a quelque chose à cacher et on se méfie. Le premier conseil que l'on puisse donner à une personne qui fait un exposé, c'est d'exprimer ouvertement, sans détours, ses véritables émotions. Ne pas essayer de camoufler son trac. C'est souvent ce trac d'ailleurs qui pousse à faire des exposés qui n'en finissent plus et qui font décrocher ses auditeurs.

La précision ou spécificité

Une bonne communication pédagogique suppose encore de la part de la personne qui communique, précision et spécificité dans son discours. Il est étonnant, lorsque l'on est pas à son aise, comme on est porté à parler à mots couverts, à utiliser des termes ésotériques, à farcir notre discours d'adjectifs qualificatifs ou d'adverbes, ces termes polysémiques dont on n'arrive pas à capter le sens précis ou la portée véritable. Un discours précis et spécifique fait plutôt appel à des faits, décrit des comportements et réfère à des phénomènes observables.

La confrontation

Lors d'une communication pédagogique, il arrive souvent que des participants n'ont pas compris. Cette fois, c'est la partie de la communication la plus délicate. Pour les faire avancer, il est essentiel de démasquer leur incompréhension et cela sans les humilier. C'est ce que Auger (1972) désigne comme l'attitude de confrontation. On les confronte en leur donnant la parole et en attendant patiemment qu'ils s'expriment. Par après on peut rectifier les erreurs de compréhension et poursuivre le discours. Si en plus, en les faisant parler, on dénote des contradictions, une attitude de confrontation suppose qu'on les dénonce. Évidemment, c'est plus facile lorsqu'on arrive à le faire avec humour.

L'immédiateté

Si jamais un conflit semble émerger dans le processus de communication pédagogique, c'est comme le cancer ou l'infection qui s'installe. Il est alors recommandé d'agir le plus rapidement possible pour rétablir les relations. De toute façon, lorsqu'il y a conflit, les émotions qui l'entourent empêchent le message de passer, c'est perdre son temps que de vouloir continuer à le livrer. Le seul sujet qui soit pertinent à ce moment, c'est le sujet à la base du litige. Pour déceler les conflits larvés, on doit réagir

sur le champ à tout message non verbal, capter et corriger tout indice de non compréhension dès que constaté, ne pas passer outre à tout message émotif et discuter ouvertement toute manifestation de frustration ou de décrochage.

QUELQUES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Quelques résultats de recherche sur l'audiovisuel et l'apprentissage viennent confirmer plusieurs des principes énoncés jusqu'ici. Le premier résultat de recherche que je veux présenter est d'origine incertaine et de ce fait suscite beaucoup de contradiction. Il est attribué à l'association américaine de l'industrie de l'audiovisuel. La première partie de cette recherche avait pour objectif de vérifier le pourcentage moyen du message reçu par chacun des cinq sens. On y voit ainsi que la vue et l'ouïe sont les deux sens par lesquels les humains apprennent le plus, mais que, si c'est par la parole que nous nous exprimons le plus, c'est par la vue que nous apprenons le plus efficacement.

La deuxième partie du tableau 1 traite de la mémorisation des informations. On y constate que si la vue est le sens le plus efficace, c'est la parole, non pas entendue, mais dite par la personne qui apprend qui est le moyen de rétention le plus efficace. On peut en déduire que lorsqu'on fait parler les étudiants, surtout si on les fait parler de ce qu'ils ont fait, ils retiennent mieux ce qu'on cherche à leur enseigner. On peut y arriver en les questionnant et en leur donnant le temps de trouver les réponses plutôt qu'en leur fournissant des réponses. On a tout le loisir par après d'ajouter des commentaires à leurs réponses, corrigeant s'il y a lieu les imprécisions ou même les erreurs.

Nous apprenons		Nous nous souvenons de	
1%	par le goût	10%	de ce que nous lisons
1.5%	par le toucher	20%	de ce que nous entendons
3.5%	par l'odorat	30%	de ce que nous voyons
11%	par l'ouïe	50%	de ce que nous voyons et entendons à la fois
83%	par la vue	80%	de ce que nous disons
		90%	de ce que nous disons et faisons à la fois

Tableau 1 : ce que dit la recherche sur l'audiovisuel (Industrial Audiovisual Association)

Le tableau 2 de Treneman (1951 dans Gagnon et Jacob, 1982) présente les résultats d'une recherche effectuée en collaboration avec la BBC. Cette recherche avait pour but de déterminer la durée optimale des émissions de présentation d'un sujet par un animateur spécialiste. Elle nous fait voir que la quantité d'information retenue par les

auditeurs d'un exposé diminue rapidement lorsque la durée de l'exposé augmente. Nous pouvons conclure qu'un exposé limité à une durée de 15 minutes est certainement le plus rentable, même si selon cette recherche, près de soixante pour cent de l'information est perdu. Gageons que la BBC a fait appel, pour donner cet enseignement, à ses meilleurs animateurs et qu'elle a réalisé l'expérience dans les meilleures écoles de Londres. Il ne faudrait pas penser que parce qu'un formateur a dit quelque chose, les étudiants l'ont automatiquement reçu et retenu. Il faut être beaucoup plus modeste.

Durée de l'audition	Bonnes réponses données à des questions sur différentes parties de l'exposé		
	15 premières minutes	15 minutes suivantes	15 dernières minutes
45 min	20%	24%	15%
30 min	23%	27%	
15 min	41%		

Tableau 2 : résultats d'une recherche de Treneman (1951) sur la rétention des informations en fonction de la durée de l'exposé

La figure 3 illustre l'effet d'une courte pose, après 20 minutes d'exposé, sur la rétention des informations. Dans leur monographie, publiée par le Service pédagogique de l'Université de Montréal, Gagnon et Jacob (1982) ont fait une recension des recherches effectuées sur le cours magistral. Parmi les nombreuses données qu'ils ont recueillies, celle que nous présentons ci-dessous nous semble particulièrement intéressante. Il s'agit d'un tableau de Mc Leich et Law, tiré de Blich. On y voit l'effet sur l'apprentissage d'une petite pose, que l'auteur dit de quatre minutes, au milieu d'un exposé. Le temps investi à laisser les auditeurs se remettre en état d'écouter, s'avère très rentable.

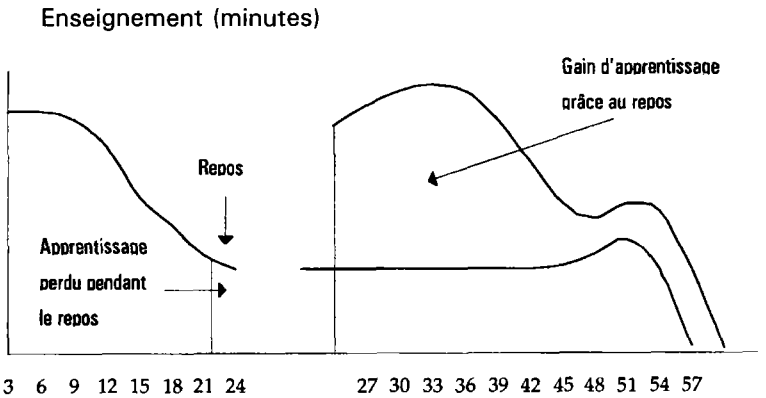


Figure 3 : effet d'une courte pause sur l'efficacité de l'exposé

L'une des plus imposantes recherches sur la qualité des processus pédagogiques a été conduite aux États-Unis par Olson (1971, cité par Gagnon et Jacob, 1982) auprès de 18 500 classes du primaire et du secondaire. L'auteur cherchait à établir un indice de qualité du processus éducatif. Les qualités retenues par les auteurs pour constituer les paramètres de l'indice de la qualité se rattachent à la pédagogie moderne. Il s'agit de l'individualisation de l'enseignement, de l'importance accordée aux relations interpersonnelles, des activités de groupe et de l'appel à la créativité.

Ces indicateurs ont ensuite été utilisés pour mesurer la valeur relative de certaines méthodes pédagogiques. Compte tenu des résultats obtenus, la méthodologie de cette recherche a été fortement remise en question. La figure 4 présente les résultats de cette recherche. On y voit que, selon les personnes consultées, l'exposé obtient le score le moins élevé pendant que le travail en petits groupes obtient le meilleur score. Comme l'exposé est la méthode la plus utilisée, on comprend que nombreux sont ceux qui ont cherché à discréditer cette recherche.

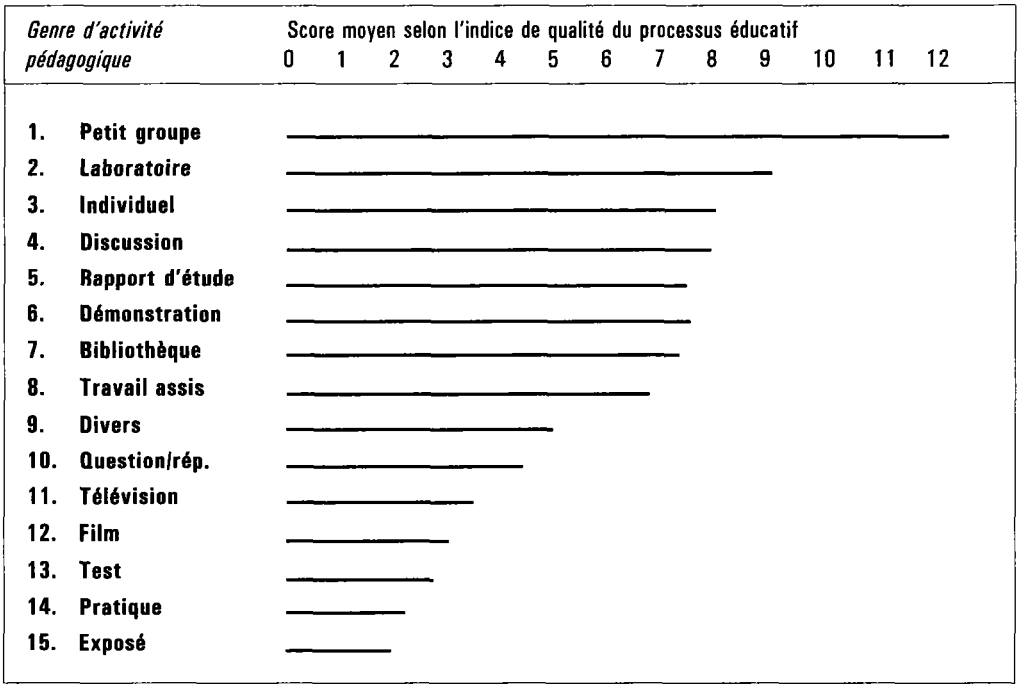


Figure 4 : efficacité relative de diverses méthodes pédagogiques selon Olson (1971)

LES TECHNIQUES DE COMMUNICATION

Il me reste à vous proposer quelques aspects ou techniques de la communication pédagogique particulièrement efficaces. Il en existe bien d'autres, mais je vous proposerai celles que j'utilise le plus souvent et qui, je trouve, me rendent le plus service. Ce sont l'accueil, la question ouverte, la reformulation et le silence.

L'accueil

L'accueil n'est évidemment pas une technique, bien que sous certains aspects, les façons de procéder qui sont proposées sont à ce point précises, qu'on peut les assimiler à des techniques. Il s'agit plutôt d'un moment dans la communication pédagogique. L'accueil englobe toutes les premières minutes de la première rencontre. Cette période de temps devrait être consacrée à l'établissement d'un lien de confiance entre les étudiants et le formateur. Comment en effet la communication pédagogique peut-elle être efficace si les personnes formées n'ont pas confiance en la personne chargée de les former? La première réaction que j'observe chez les enseignants débutants, c'est celle de vouloir faire la preuve de leur compétence en étalant leur savoir. C'est à mon avis une grave erreur. Si la compétence du formateur est importante pour une formation de qualité, ce n'est pas le principal facteur pour établir une relation de confiance. Je crois plutôt que les étudiants auront confiance en la personne chargée de les former dans la mesure où ils sentent qu'avec cette personne ils pourront s'exprimer. Ma principale recommandation, c'est donc de donner la parole aux étudiants le plus tôt possible après leur avoir souhaité la bienvenue. On peut le faire pour explorer leurs attentes ou encore pour apprécier leurs connaissances de départ. Cette stratégie, en plus d'inspirer confiance aux étudiants, comporte aussi comme avantage de permettre au formateur de maîtriser son trac et de s'habituer au groupe. Il peut aussi en profiter pour capter le niveau de langage et s'y adapter.

Les questions

Habituellement on déclenche la participation des étudiants dans une activité de formation par des questions, ouvertes de préférence (Quoi? comment? pourquoi? etc.). Ce genre de question suscite la participation et favorise la réflexion. Les questions fermées ont plutôt leur place en fin de cours (Est-ce que? pensez-vous que?). Elles ne sont utiles que si les personnes ont vraiment le choix entre les réponses possibles.

La reformulation

Ma technique de communication préférée demeure cependant la reformulation. Elle consiste à redire en ses propres mots ce qu'on a compris des messages verbaux ou

non verbaux des participants au cours. Cette technique exige, c'est bien sûr, beaucoup d'attention à l'égard de ce qui se passe dans le local. Il faut tout observer et ne rien manquer. Cette façon de faire assure la personne qui s'exprime qu'elle est comprise et l'amène à préciser sa pensée, qu'on l'ait bien comprise ou non. On peut ainsi maintenir l'intérêt et la participation.

Le silence

Le silence est une autre technique particulièrement efficace en communication pédagogique. Elle est par contre difficile à utiliser. Il faut d'abord faire silence en soi-même et c'est presque impossible si l'on n'a pas réussi à évacuer ses émotions et son stress. Le silence fait habituellement suite à une question ouverte ou à une reformulation. Il paraît toujours plus long que la réalité. On a l'impression de perdre son temps, mais en réalité on en gagne. Le silence permet la réflexion, stimule la participation et donne aux participants le temps de s'approprier les connaissances.

La structuration

J'aime beaucoup encore la technique de structuration, mais je crois que mes étudiants l'aiment encore plus. Elle consiste à préciser le plan que l'on va suivre afin de permettre à tous d'anticiper les événements et de s'y préparer. Si elle permet de gérer l'enseignement, elle permet aussi de gérer l'apprentissage. Elle assure une suite logique dans les messages transmis et en augmente la compréhension.

L'explicitation

La technique de l'explicitation demande beaucoup de doigté. Elle consiste à tirer au clair les expressions permettant de douter de l'attention, de l'intérêt ou de la compréhension, telles que les regards fuyants, les moues ou les grimaces, les soupirs et les silences prolongés. Je suis peut-être différent des autres, mais un participant qui ne s'exprime pas, même s'il me regarde constamment, me dérange. Alors, je le questionne pour savoir où il en est, ce qu'il pense, son accord ou son désaccord. Il m'arrive ainsi de ramener à la réalité, des personnes qui étaient perdues dans leurs rêveries.

La présentation

Nous arrivons maintenant à la présentation des connaissances. De nombreuses personnes prennent cette technique de communication pour toute la communication pédagogique. Elle n'en est pourtant qu'une partie et pas nécessairement la plus importante. Son objectif premier est de piquer la curiosité les participants et de les in-

citer à étudier plus à fond ce qui est présenté. La présentation ou l'exposé du contenu agit, à mon avis, davantage sur l'affectif que sur le cognitif. C'est la partie spectacle et je considère qu'elle doit davantage amuser qu'instruire, détendre que stresser. C'est pourquoi il faut beaucoup d'humour, du concret, telles des métaphores, des anecdotes, des descriptions d'objets, des tableaux, des figures et des modèles. Évidemment, lorsque l'on peut l'accompagner de documents audiovisuels, on peut rendre le contenu plus facile d'accès puisqu'on fait appel à deux sens à la fois.

CONCLUSION

Pour conclure, je tenterai de résumer un peu tout ce que je viens de vous présenter, mais je vais procéder par l'opposé, en vous énumérant certains obstacles à une communication pédagogique efficace. Le premier que je vois c'est la communication à sens unique, celle où les formateurs sont aveugles et sourds et où les apprenants sont muets. La communication, c'est essentiellement un dialogue, elle doit aller dans les deux sens. Il m'apparaît donc essentiel que les formateurs apprennent à écouter leurs étudiants. Le deuxième obstacle que je vois, c'est un style d'intervention pédagogique centré sur le contenu. Les formateurs trop soucieux de passer tout leur contenu sacrifient souvent une partie de leurs apprenants. Que sert alors à un formateur de couvrir tout son sujet si personne n'apprend? C'est tout défi que celui de ne pas aller plus vite que ses étudiants.

Nous avons défini la communication pédagogique. Celle-ci suppose un échange constant d'information entre une personne chargée de formation et une personne chargée d'apprendre. Nous avons vu que le taux de rétention des informations transmises par voie d'exposés est très faible surtout si ces exposés se prolongent. Nous avons aussi vu que le taux de rétention des informations augmente si la personne formée est appelée à s'exprimer. Nous ne pouvons donc que recommander aux formateurs de limiter la durée de leurs exposés à autant que possible un maximum de 20 minutes.

Un deuxième obstacle à une communication pédagogique efficace c'est ainsi d'avoir trop de contenu à passer. On peut en déduire que le premier devoir d'un formateur c'est de sélectionner le contenu le plus important et de s'y limiter. S'il réussit à intéresser ses étudiants, ces derniers pourront par la suite se l'approprier en entier et ce de façon beaucoup plus efficace. Le secret de la réussite en communication pédagogique c'est de faire dire plutôt que de dire. Une communication pédagogique efficace suppose chez la personne qui communique le souci constant de faire apprendre. Plus encore, une communication pédagogique efficace suppose chez la personne chargée de former, le souci de provoquer l'engagement par rapport à ce qui est appris. C'est ce dont nous avons le plus besoin en formation documentaire.

RÉFÉRENCES

AUGER, Lucien. - «Communication et épanouissement personnel : la relation d'aide», Montréal : Éditions de l'homme – Éditions du CIM, 1972

DEFLEUR, M. L. - « Fundamentals of Human communication », Mountain View CA. : Mayfield, 1992

GAGNON, Marc; JACOB, Roland. - « Le cours magistral », Service pédagogique, Université de Montréal, 1982

MEHRABIAN, Albert. - « Silent messages », Belmont, CA : Wadsworth, 1971

NOYÉ, Didier; PIVETEAU, Jacques - « Guide pratique du formateur : concevoir, animer et évaluer une formation », Paris : INSEP, 1993

Paulette Bernhard
École de bibliothéconomie et des sciences de l'information,
Université de Montréal, Québec

Accès à l'information et processus d'apprentissage et d'enseignement : le rôle de formateur chez le bibliothécaire

L'ABC de la maîtrise de l'information: une nouvelle alphabétisation incluant la maîtrise des technologies qui y donnent accès. Présentation du modèle élaboré par Carol C. Kuhlthau et de ses conclusions en matière de médiation et de formation. Quelques textes d'orientation sur la formation à la maîtrise de l'information dans l'enseignement supérieur : énoncé des objectifs de la formation adopté en 1988 par l'Association of College and Research Libraries; Recommandations de la réunion d'experts tenue en 1990 sous l'égide de l'Unesco; Principes directeurs émis en 1992 pour la formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée; et quelques sources complémentaires dignes d'intérêt. Exemples de formules de formation des utilisateurs dans l'enseignement supérieur.

Note : Une partie du texte qui suit consiste en la reproduction, en format réduit, des tableaux projetés lors de la présentation.

INTRODUCTION

« Un TIC, ça s'attrape ! » ce slogan nous met-il en garde contre une nouvelle épidémie ? Que signifie le fait que les pouvoirs publics trouvent les fonds pour financer des études sur l'AI, les NTI, les NTIC, le WWW, pour ne citer que les acronymes les plus répandus ?

Attrapez des TICs, c'est-à-dire familiarisez-vous avec les technologies de l'information et de la communication, voilà le slogan du projet de recherche-action *L'école informatisée «clés en main»* qui implique quelques écoles secondaires québécoises et françaises.

Le message que véhiculent ces documents vise à sensibiliser tous les acteurs économiques et sociaux – et y compris le grand public – au rôle économique de plus en plus incontournable des nouvelles technologies et ce, dans le contexte de la mise en place progressive de la société post-industrielle – ou société de l'information.

Ainsi la structure de la population active se modifie-t-elle dans le sens d'un nombre croissant d'emplois « nécessitant des aptitudes à assimiler, à évaluer et à communiquer l'information » (Canada. CRSNG, 1989).

Toutefois, le rythme rapide de développement et d'implantation de ces technologies fait apparaître des handicaps et crée un grand besoin de formation, dont une formation plus adaptée et plus élaborée de la main d'oeuvre en général et de plus en plus de capacité de faire face au changement et ce, dans tous les milieux de travail.

Je me propose, dans cette présentation, d'examiner jusqu'à quel point ce besoin de formation est pris en compte par les spécialistes de l'information, particulièrement dans l'enseignement supérieur.

Ainsi, j'aborderai successivement les points suivants :

1. l'émergence de la notion d'alphabétisation dans la maîtrise de l'information, incluant la maîtrise des technologies qui y donnent accès ;
2. l'élaboration par Carol C. Kuhlthau d'un modèle rendant compte du processus de recherche d'information (PRI) et ses conclusions en matière de médiation et de formation ;
3. l'existence de textes d'orientation sur la formation à la maîtrise de l'information dans l'enseignement supérieur et de quelques sources complémentaires dignes d'intérêt – l'énoncé des objectifs de la formation adopté en 1988 par l'Association of College and Research Libraries; – les recommandations de la réunion d'experts tenue en 1990 sous l'égide de l'Unesco; – les principes directeurs émis en 1992 pour la formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée; – sources complémentaires dignes d'intérêt ;
4. le point sur quelques exemples de formules de formation des utilisateurs dans l'enseignement supérieur.

1. L'ABC DE LA MAÎTRISE DE L'INFORMATION : une nouvelle alphabétisation incluant la maîtrise des technologies

Depuis les années 1980, on compte de plus en plus d'écrits en bibliothéconomie et sciences de l'information qui insistent sur la nécessité de transformation de la profession, en particulier sous la poussée des NTI (nouvelles technologies de l'information). Ainsi, dans un article récent, Simoneau réfère-t-il au « tourbillon informationnel » soulevé par les NTI :

« Présentement, tous les milieux de travail sont à divers degrés pris dans ce tourbillon informationnel soulevé par les NTI. (...) Parallèlement, il n'y a pas une facette de notre profession qui ne soit pas aussi remodelée par ces technologies. C'est donc dire que notre profession se situe dans l'oeil même de l'ouragan informationnel. » (Simoneau, 1995, p. 38).

Or, l'un des axes d'une telle transformation passe par le développement du rôle de formation des utilisateurs et ce, dans tous les milieux.

L'affirmation de ce rôle faisait d'ailleurs déjà partie des préoccupations du programme UNISIST dans le milieu des années 1970, dans la perspective de la formation à l'information scientifique et technique (IST). Ainsi ont été produits, d'une part, un guide pour les formateurs des utilisateurs de l'IST (Evans, Rhodes, Keenan, 1977) et, d'autre part, des *Principes directeurs pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'un programme national de formation et d'éducation des usagers de l'information* (Wilson, 1980).

Mentionnons également le nombre abondant des écrits sur le développement des habiletés d'information (information skills) – qui comprennent à la fois les habiletés de recherche d'information et les habiletés relatives à la manipulation des technologies qui y donnent accès – de même que des écrits sur la maîtrise l'information (information literacy).

Ainsi, la formation des utilisateurs semble devenir un passage obligé, voire une spécialisation possible, pour les spécialistes de l'information. Elle doit se faire de plus en plus dans un contexte très évolutif et touche tous les publics et tous les milieux.

En ce qui concerne la formation universitaire, Nancy Fjällbrant (1995), une spécialiste suédoise de la formation documentaire a cité, lors d'une présentation en août dernier au congrès de l'IFLA, un rapport intéressant publié en 1993 au Royaume Uni et qui a provoqué un certain effet dans le milieu des bibliothèques. Il s'agissait d'une étude du système d'information scientifique, technique et médicale (STM) menée sous les auspices de la Royal Society, de la British Library et de l'Association of Learned and Professional Society Publishers (ALPSP).

L'un des résultats marquants de cette étude a été la découverte assez surprenante qu'un relativement grand nombre d'utilisateurs du système ne connaissaient pas la plupart des nouveaux outils et des nouveaux moyens de recherche d'information. On a découvert que les utilisateurs préfèrent se servir des ressources d'information reconnues et avec lesquelles ils sont familiers et qu'ils évitent d'avoir recours aux nouvelles technologies. En théorie, ils se disent intéressés à explorer de nouveaux services mais, en pratique, ils continuent à utiliser les bons vieux outils et moyens auxquels ils sont habitués. Parmi les recommandations faites dans le rapport, Fjällbrant en relève deux qui traitent, d'une part, de la sensibilisation des chercheurs et, d'autre part, de la mise en place de formations dans les bibliothèques universitaires :

« Les chercheurs scientifiques devraient être plus conscients de la nature et des problèmes du système d'information scientifique, technique et médical, et plus prendre en charge son état de santé et son efficacité .... étant donné l'étendue de l'ignorance des nouveaux outils de recherche en bibliothèque, les bibliothécaires des institutions universitaires et de recherche devraient offrir des cours de façon systématique aux utilisateurs et à ceux qui assurent l'accès à l'information. » [1]

Dans sa présentation, Nancy Fjällbrant précisait que, dès les années 1970 et tout au long des années 1980, de nombreuses bibliothèques universitaires avaient bien sûr déjà identifié ce besoin et mis sur pied des cours de formation – par exemple les programmes d'envergure conçus au Royaume Uni, aux États-Unis, en Scandinavie et en Australie. On pensait cependant, mentionne-t-elle, que le besoin de formation irait en décroissant, surtout avec le développement d'outils informatiques et de systèmes experts. Mais c'est tout le contraire qui s'est produit, à cause de la complexité toujours plus grande des médias et des méthodes d'accès. Ainsi, on a vu récemment des universités réputées, comme Berkeley et le MIT, commencer à mettre de l'avant le rôle de formation et d'enseignement de la bibliothèque universitaire.

Ce n'est toutefois pas le cas partout dans l'enseignement supérieur et beaucoup reste à faire...

2. LE MODÈLE ÉLABORÉ PAR CAROL C. KUHLTHAU et ses conclusions en matière de médiation et de formation

Des écrits relatifs aux habiletés d'information et à la maîtrise de l'information ont émergé plusieurs modèles ou schématisations du processus de recherche d'information, dont les plus importants ont été relevés par Eisenberg et Brown (1992). Or, celui développé aux États-Unis par Kuhlthau est le plus élaboré. Il émane de travaux menés depuis les années 1980 et dont le compte rendu a été publié en 1993 sous le titre générique suivant : *Seeking meaning : a process approach to library and information services,* titre qui les inscrit dans le courant des approches cognitives.

Les travaux de Carol C. Kuhlthau

- Elaboration d'un modèle du processus de recherche d'information
- Enoncé du principe d'incertitude et de ses corollaires
- Identification de cinq zones d'intervention
- Identification de cinq niveaux de diagnostic

Base théorique: les travaux de Kelly (1963) sur l'apprentissage
comme processus de construction personnelle, basés sur cinq séries de recherches

- Une étude qualitative à petite échelle, émergence du modèle :
  - suivi durant un an de 25 étudiants d'école secondaire dans deux travaux de recherche et études de cas pour six étudiants (1985);
- deux études quantitatives, à grande échelle :
  - étude de 147 finissants du secondaire ayant des résultats scolaires excellents, moyens et bas (1989),
  - étude de 385 utilisateurs de trois types de bibliothèques: universitaire, publique et scolaire (1990);
- études complémentaires : vérification et extension du modèle :
  - enquête, après quatre ans, auprès de 20 des 25 étudiants,
  - entrevues (1988) entrevue avec quatre des six étudiants après quatre ans au 1er cycle (1988).

Le Processus de recherche d'information (PRI)
***Information Search Process* (ISP) selon Kuhlthau (1993) [2]**

Détail des six étapes [3] **:**	
1. Démarrage	se préparer au choix d'un sujet
2. Choix du sujet	décider du sujet
3. Exploration	chercher des informations sur le sujet
4. Formulation	formulation du point qui sera étudié
5. Recherche d'information	recherche approfondie d'information
6. Fin de la recherche	terminer la quête d'information

Modèle du processus de recherche d'information
selon les domaines: affectif (émotions), cognitif (pensées), pragmatique (actions)

Étapes / Domaines	1 démarrage	2 choix du sujet	3 exploration	4 formulation	5 recherche info	6 fin recherche	début rédaction
Affectif (émotions)	incertitude	optimisme	confusion frustration et doute	clarté	direction connue confiance	soulagement	satisfaction insatisfaction
Cognitif (pensées)		ambiguïté			spécificité augmentation de l'intérêt		
Pragmatique (actions)	recherche d'informations significatives				recherche d'informations pertinentes		

Le principe d'incertitude [4]

« Le processus de recherche d'information est enclenché par un état d'incertitude dû à un manque de compréhension, à un sens inexpliqué, à une structure incomplète. Il s'agit d'un état de nature cognitive qui provoque généralement des symptômes affectifs comme l'anxiété et le manque de confiance. Il faut s'attendre à la présence d'incertitude et d'anxiété dans les premières étapes du processus de recherche d'information. Les symptômes affectifs d'incertitude, de confusion et de frustration sont accompagnés de pensées vagues et floues à propos d'un sujet ou d'une question. Au fur et à mesure que les états de connaissance se précisent en des pensées plus claires, on note une évolution parallèle des émotions vers plus de confiance. »

Corollaires [5]

1. Processus

« La recherche d'information est constructive : suppose une recherche de sens à partir de l'information trouvée. »

2. Formulation

« Point critique dans une recherche : suppose une réflexion, un effort de compréhension et l'identification d'un sujet. »

3. Redondance

« Les informations attendues trouvées sont reconnues comme significatives ou non. Les informations inattendues ne s'inscrivent pas dans les structures connues et doivent donner lieu à une reconstruction pour être acceptées comme utiles. La redondance (ici : accumulation d'informations pertinentes augmente quand l'incertitude diminue. »

4. Orientation

« Attitude de l'utilisateur qui ouvre ou ferme les possibilités. Élargissement (invitational, expansive) ou concentration (indicative, conclusive).. »

5. Prédiction

« Le processus de recherche correspond à une série de choix basés sur des prédictions, elles-mêmes basées sur des attentes reliés aux expériences antérieures. Prédiction et choix varient énormément d'un utilisateur à l'autre. »

6. Intérêt

« L'intérêt augmente avec la formulation précise du point qui sera étudié. Le processus de construction stimule la motivation et l'implication intellectuelle. L'intérêt personnel a tendance à augmenter lorsque l'incertitude diminue. »

Les zones d'intervention en médiation et en formation selon Kuhlthau (1993)

Une zone d'intervention correspond à un secteur dans lequel un utilisateur peut accomplir, en étant guidé, ce qu'il ne pourrait pas faire seul.

	RÉFÉRENCE : médiation	*ENSEIGNEMENT : formation*
1.	ORGANISATION : autonomie	
2.	LOCALISATION : la bonne source	PRÉSENTATION : orientation
3.	IDENTIFICATION : plusieurs sources	ENTRAÎNEMENT : un cours/atelier
4.	RECOMMANDATION : étapes à suivre	TUTORAT : stratégies
5.	CONSULTATION APPROFONDIE : élaboration de la recherche	

3. QUELQUES TEXTES D'ORIENTATION SUR LA FORMATION à la maîtrise de l'information dans l'enseignement supérieur

3.1 Énoncé des objectifs de la formation adopté en 1988 par l'*Association of College and Research Libraries*

Philosophie de base : la formation documentaire dépasse le simple apprentissage du « comment utiliser les sources d'information » → elle devrait fournir un cadre conceptuel guidant l'utilisation de l'information toute la vie durant.

Définitions

Information, Source d'information, Système d'information, Accès à l'information (intellectuel et physique)

L' « activité de recherche d'information », processus et objectifs terminaux (OT) :

1) identification et définition de l'information par les experts _____ 5 OT
2) La structure des sources d'information _____ 3 OT
3) l'accès intellectuel aux sources d'information _____ 5 OT
4) l'organisation et l'accès physiques aux sources d'information_____ 6 OT

Source : *Read this first : an owner's guide to the new model statement of objectives for academic bibliographic instruction.* Ed. Carolyn Dusenbury, Monica Fusich, Kathleen Kenny, and Beth Woodard. Chicago : Bibliographic Instruction Section, Association of College ans Research Libraries, a Division of the American Library Association, 1991, 55 p.

3.2 Recommandations de la réunion d'experts tenue en 1990 sous l'égide de l'Unesco

- Présentation d'expériences nationales : Chine, Colombie, Danemark, Finlande, Inde, Jamaïque, Maroc, Norvège, Philippines, Suède, Trinité et Tobago, Zimbabwe.
- Aspects pédagogiques : objectifs, méthodes, moyens et supports d'enseignement, évaluation.
- Aspects de gestion : stratégie, organisation, financement.

Neuf recommandations :

1. L'exploitation de l'information est nécessaire et vitale pour tous les domaines du savoir dans l'enseignement supérieur ;
2. la formation doit s'adresser à tous les membres des établissements d'enseignement supérieur et être définie en fonction de leurs besoins propres ;
3. la formation doit être pleinement intégrée à tous les programmes, à l'intérieur d'un processus progressif qui permette de l'adapter au niveau et à l'orientation des études ;
4. c'est aux bibliothécaires et autres professionnels de l'information qu'il appartient de concevoir et mettre au point la formation théorique et pratique à l'utilisation de l'information ;
5. la formation doit être assurée à *trois niveaux* au moins :
   - orientation à l'entrée de l'université,
   - bibliographie et techniques de recherche documentaire au début des études spécialisées,
   - production et communication de connaissances spécialisées au stade de la recherche ;
6. elle doit tenir pleinement compte des progrès des technologies de l'information ;
7. elle doit faire partie intégrante des tâches dévolues aux professionnels de l'information ;
8. l'enseignement théorique et pratique doit être adéquat pour tous les professionnels de l'information ;
9. la formation théorique et pratique doit être encouragée par les organisations intergouvernementales et non gouvernementales aux niveau national, régional et international.

Source : Réunion d'experts sur la formation des utilisateurs de l'information dans l'enseignement supérieur. Espoo (Finlande) 13-17 août 1990. *Rapport final.* Paris : Programme général d'information et UNISIST, UNESCO, 1991. 23 p. + annexes (PGI -91/WS1)

3.3 Principes directeurs émis en 1992 pour la formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée

- Pourquoi et comment former des étudiants futurs ingénieurs à la maîtrise de l'information.
- Exemples, expériences et témoignages pour penser et créer des formations à la maîtrise de l'information.

Source : Michel, Jean. - «Principes directeurs pour la formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée». Paris : Unesco, avril 1992. ii-131 p. (PGI 92/ WS-4). *Version en anglais* : Michel, Jean. - «Guidelines for the training of engineers in specialized information management». Paris : General Information Programme, Unesco, 1992, 105 p. (PGI-92/WS/4). *A paru aussi dans* : «Former et apprendre à s'informer: pour une culture de l'information». Paris: ADBS Éditions, 1993. 18 + 110 p.

3.4 Quelques sources complémentaires dignes d'intérêt

Deux séries d'actes de colloques

LIRT (Library Instruction Round table)

National LOEX Library Instruction Conference (Eastern Michigan University Learning Resources and Technologies)

Un périodique

Research strategies: the journal of library concepts and instruction, vol. 1, no 1, 1983>

Une rubrique dans RQ

« Information literacy column »

Des groupes électroniques de discussion

BI-L. Envoyer un message à LISTSERV@BINGVMB.CC.BINGHAMPTON.EDU ne rien mettre dans la ligne « sujet »; dans le texte inscrire : «subscribe bi-l prénom nom»; modérateur : MRAISH@BINGVMB.CC.BINGHAMPTON.EDU ;

EDUDOC. Envoyer un message à LISTSERV@VM1.ULG.AC.BE ; ne rien mettre dans la ligne « sujet » ; dans le texte inscrire : « subscribe bi-l nom, prénom, institution »; modérateur : PTHIRION@VM1.ULG.AC.BE ;

FORMADOC : FORMADOC @LISTES.ULAVAL.CA. Envoyer un message à Richard Laverdière :

(RICHARD.LAVERDIERE@BIBL.ULAVAL.CA) et lui mentionner que vous désirez adhérer au groupe de discussion FORMADOC ; modérateur : RICHARD.LAVERDIERE@BIBL.ULAVAL.CA ;

Plusieurs groupes centrés sur les notions suivantes : « information skills », « information literacy » et « big six »

Quelques groupes à connaître

IFLA, Section of Education and training, User Education Round Table Chair (1994/95) : M. Kesselman ; e-mail : KESSELMAN@ZODIAC.RUTGERS.EDU

Library Orientation-Instruction Exchange (LOEX) Clearinghouse. University library, Eastern Michigan University, Ypsilanti, MI 48197, USA ; e-mail : LIB_SHIRATO@ EMUNIX.EMICH.EDU

Plusieurs associations à caractère national. Par exemple :

- American Library Association, Library Instruction Round table (LIRT)
- American Library Association, Association of College and research Libraries (ACRL), Bibliographic Instruction Section (BIS)
- Au Québec, le groupe de travail sur la formation documentaire de la CRÉPUQ (Conférence des Recteurs et Principaux des Universités Québécoises) publication en 1994 du Guide d'élaboration d'un programme de formation documentaire
- En France, le GREMI : Groupe de Recherche sur l'Éducation à la Maîtrise de l'Information
- En Belgique, le groupe « Formation des utilisateurs » de l'Association belge de documentation
- En Suisse, le « Groupe de réflexion sur la formation des utilisateurs » de Lausanne

4. LA FORMATION DES UTILISATEURS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: quelques exemples

4.1 Écrits récents et tendances

Aperçu de l'évolution de la distribution des écrits entre 1991 et 1992, selon Rader (1994) : sources ayant trait à la formation à la maîtrise de l'information.

type de bibliothèque	en 1991	en 1992	différence
Scolaire	33	56	+ 23 (+70%)
Universitaire	118	140	+ 22 (+19%)
Publique	5	4	- 1 (-20%)
Spécialisée	16	11	- 5 (-31%)
Tous les types	23	6	-17 (-74%)
TOTAL	**195**	**217**	**+22 (+11%)**

Note : 1994 est la 19e année de publication de cette rubrique bibliographique par Rader

4.2 Recherche bibliographique sur l'intégration de la formation *aux programmes disciplinaires dans l'enseignement supérieur (1985-1995)*

Résultats **(distribution des références)**			
• Nombre de références : 105	• 1985-1989	:	49
	• 1990 ->	:	56
• Thèmes dominants :			
- intégration aux programmes disciplinaires		:	27
- description de cours / de programmes		:	26
- situation / historique de la formation		:	18
- formation à l'information		:	17
- évaluation		:	10
- lien avec le développement de la pensée critique		:	4
- études des clientèles		:	3

• Domaines disciplinaires cités :					
– ingénierie			:	7	
– médecine / sc. infirmières			:	6	
– rédaction (sciences)			:	3	
– biologie			:	2	
– domaines avec 1 mention			:	5	
(affaires/finances, architecture, géographie, psychologie, sciences sociales, humanités)					
• Pays concernés :					
– États-Unis	:	66	– Chine	:	2
– Royaume-Uni	:	7	– Australie	:	1
– France	:	6	– Europe (Est)	:	1
– Canada	:	3	– Suède	:	1
– Allemagne	:	2	– sans précision	:	16

4.3 Quelques exemples

Les enseignements de méthodologie documentaire à l'université Paris VIII (*L'évaluation des enseignements de méthodologie...*, 1993) : « On a au moins une chance sur dix mille de se tromper en affirmant que les étudiants ayant obtenu une UV de méthodologie documentaire passent plus facilement dans l'année supérieure. »

Le projet européen *EDUCATE / End-user courses in information access through communication technology – 1994/1997* (Fjällbrant, 1995)

Projet vu à la fois comme :

• base servant de stimulation pour les bibliothèques désireuses de démarrer une formation à l'usage de l'information

• moyen d'auto-apprentissage

Projet des communautés européennes – six participants :

• Limerick University, Irlande

• Ecole nationale des Ponts et Chaussées, France

• Chalmers University of Technology, Suède

• Imperial College

• Plymouth University, Royaume Uni

• Université de Barcelone, Espagne

Des cours ont déjà été développés dans deux secteurs :

• un secteur scientifique : la physique

• un secteur technologique : le génie électrique et électronique

Trois objectifs généraux : à la fin du cours, être capable :

• d'appliquer les principes de la communication scientifique aux problèmes de manipulation de l'information;

• de localiser, sélectionner et utiliser les outils de recherche appropriés pour obtenir une information utile en relation avec les études ou le travail et ce, au moment opportun;

• de se sentir à l'aise dans la recherche d'information et d'en être satisfait ces objectifs généraux ont ensuite été précisés en 10 objectifs spécifiques.

Page WWW : http://www.chalmers.se/EDUCATE/eduhp.html

CONCLUSION

Dans un article précurseur publié en 1989, Jean Michel, l'auteur des *Principes directeurs pour la formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée*, s'interrogeait sur « les limites d'une formation exclusivement instrumentale » des futurs utilisateurs et préconisait de l'élargir pour prendre en compte « les mécanismes intellectuels que l'utilisateur (...) est amené à mettre en oeuvre pour résoudre un problème d'information ». C'est ce qu'il appelait « former aux heuristiques de l'information » (Michel, 1989).

La nécessité de ce type de formation semble faire tache d'huile dans les établissements d'enseignement supérieur.

On arrive même déjà à y identifier trois catégories d'utilisateurs de l'Internet, selon les résultats d'une étude suédoise (Kokkonen, 1995) : les utilisateurs expérimentés; les navigateurs qui partent à l'aventure; et les analphabètes en information. Pour éviter que cette sorte d'analphabétisme se développe, il faudrait étendre la formation aux autres types de bibliothèques et de services d'information.

En effet, avec la multiplication des TICs, avec l'ouverture de multiples voies sur l'autoroute de l'information, il devient de plus en plus possible d'entrer dans un espace virtuel, de fréquenter le cyberespace et de devenir ce que d'aucuns ont nommé des « infonautes », c'est-à-dire des navigateurs dans l'espace de l'information.

Cette nouvelle dimension, avec l'instantanéité qu'elle permet, accroît d'autant plus la surcharge d'information à laquelle nous nous trouvons déjà confrontés. Et cela contribue, d'une part, à aggraver syndrome IOIU (Information Overload, Information Underuse) et, d'autre part, à attirer l'attention sur la dichotomie entre « pauvre » et « riche » en information, comme le remarque, par exemple, Kuhlthau (1993) :

Il est de plus en plus évident que beaucoup trop de gens sont « pauvres en information » dans un environnement « riche en information. » (p. 160, notre traduction)

Ainsi, les utilisateurs des bibliothèques et des systèmes d'information (Internet compris) ne savent-ils souvent pas comment puiser, ou que puiser, dans les bassins informationnels auxquels ils ont accès.

Cet accent sur l'information omniprésente et sur la relative difficulté à s'y frayer un chemin milite en conséquence en faveur d'un besoin généralisé de formation. Ainsi, par exemple, à la fin de leur examen des caractéristiques des utilisateurs prises en compte

dans les expérimentations de recherche d'information en ligne, Meadow et ses collègues insistent-ils sur l'importance de former les utilisateurs sur une grande échelle : « To learn how to select sources and how to address the various source options available may require training early in one's school career, on a generalized level. » (Meadow, Marchionini, Cherry, 1994, p. 15)

De son côté, Silva met en évidence de nouveaux enjeux en relation avec la navigation dans l'Internet et de nouvelles exigences de compétences à développer : « (...) patrons are increasingly demanding help and instruction on how to access and navigate the Internet (...). It is no surprise, therefore, to find a growing need on the part of the public for instruction on how to manipulate the retrieved data. It is possible to discern a trend where the role of the librarian is evolving from mere data provider to provider of data analysis. In turn, this evolution demands a complete new set of talents and abilities. » (Silva, 1993/1994, p. 30)

Idéalement, une telle formation devrait commencer dès l'école primaire, être renforcée tout au long de la scolarité obligatoire, être perçue comme incontournable dans l'enseignement supérieur et devenir un atout dans la vie professionnelle. C'est, par exemple, le message lancé par un numéro récent de la revue française *Argos : revue des BCD et des CDI* dont le titre est révélateur : *Continuités et ruptures : bibliothèques et centres documentaires de la maternelle à l'université* (no 14, mars 1995).

Mais ce que l'on observe, c'est que chaque palier a tendance à rendre celui qui le précède responsable de la non-formation des élèves ou des étudiants qui en sont issus.

En fait, pour que les TICs s'attrapent, il faudra également propager tous azimuts des formations permettant aux futurs utilisateurs d'apprendre à les maîtriser !

Il s'agit là d'un défi de taille pour les années à venir.

NOTES

[1-5] Notre traduction

RÉFÉRENCES

Canada. Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie. - « Dans dix ans, l'an 2000 : un document stratégique ». Ottawa : Ministère des Approvisionnement et Services, 1989, 24 p. (partie en français).

« Continuités et ruptures : bibliothèques et centres documentaires de la maternelle à l'université ». *Argos : revue des BCD et des CDI*, n° 14, mars 1995, 88 p. [numéro thématique].

DERVIN, B. ; NILAN, M. - « Information needs and uses». *Annual review of information science and technology*, vol. 21, 1986, pp. 3–33.

EISENBERG, M.B. ; BROWN, M.K. - « Current themes regarding library and information skills instruction : research supporting and research lacking ». *School libray media quarterly*, vol. 20, n° 2, 1992, pp. 103–110.

« L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII ». Sous la dir. de Alain Coulon. Paris : Université de Paris VIII, laboratoire de recherche ethnométhodologique, 1993. 100 p.

EVANS, A.J. ; RHODES, R.G. ; KEENAN, S.K. - « Formation des utilisateurs de l'information scientifique et technique : guide de l'UNISIST pour les enseignants ». Paris, Unesco, 1977, 201 p.

FJÄLLBRAND, N. - « EDUCATE : a networked user education project in Europe ». 61st IFLA general Conference, 20–26 August 1995, Istanbul. In : *Booklet 7* : Division of education and research, pp. 130–135.

Industrie Canada. Direction du développement des communication. - « Les possibilités éducatives de l'autoroute de l'information au Canada : utilisation et instauration des technologies de l'information et communications en éducation ». Par Luc Fournier et Kim MacKinnon. Ottawa : octobre 1994, VIII–102 p. + annexes.

KOKKONEN, O. - « Teaching Internet to different user groups in a university library : user's point of view ». 61st IFLA general conference, 20–26 August 1995, Istanbul. 9 p. (175–UN(WS)–6/USER–7–E).

KUHLTHAU, C. C. - « Seeking meaning : a process approach to libray and information services ». Norwood, N : Ablex Pub. Corp., 1993. XXVI–199 p. (*Information management, policy, and services*).

MEADOW, Ch. T. ; MARCHIONINI, G. ; CHERRY, J.M. - « Speculations on the measurement and use of user characteristics in information retrieval experimentation ». *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie*, vol. 19, n° 4, 1994, pp. 1–22

MICHEL, J. - « Former aux heuristiques de l'information ». *Documentaliste*, vol. 26, n° 4–5, 1989, pp. 174–178.

MICHEL, J. - « Principes directeurs pour la formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée ». Paris : Unesco, avril 1992. II–131 p. (PGI 92/WS–4).

RADER, H. B. - « Library orientation and instruction – 1992 ». *Reference services review*, vol. 22, n° 2, 1994, pp. 79–96.

« Read this first : an owner's guide to the new model statement of objecties for academic bibliographic instruction ». Ed. Carolyn Dusenbury, Monica Fusich, Kathleen Kenny, and Beth Woodard. Chicago : Bibliographic Instruction Section, Association of College and Research Libraries, A Division of the American Library Association, 1991, 55 p.

« Réunion d'experts sur la formation des utilisateurs de l'information dans l'enseignement supérieur ». Espoo (Finlande) 13–17 août 1990. *Rapport final.* Paris : Programme général d'information et UNISIST, UNESCO, 1991. 23 p. + annexes (PGI–91/WS1).

SILVA, M. - « The evolution of the Internet and national high-speed networks in the United States, Canada, Japan and Europe ». *Argus*, vol. 22, n° 3, 1993/1994, pp. 25–31.

SIMONEAU, M. - « La reconnaissance de l'acte professionnel : pour la valorisation de notre savoir-faire dans l'organisation ». *Argus*, vol. 24, n° 1, janvier–avril 1995, pp. 36–38.

WILSON, T. D. - « Principes directeurs pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme national de formation et d'éducation des usagers de l'information ». Paris, Unesco, 1980. 56 p. (PGI–80/WS/28).

Alain Coulon[1]
Université de Paris VIII, France

L'enseignement de la méthodologie documentaire à l'université:
un instrument d'affiliation intellectuelle

En 1984, dans le cadre de la réforme des Enseignements Supérieurs, l'Université de Paris VIII a introduit, parmi les « langages fondamentaux » prévus par la loi d'orientation, des enseignements en Information Scientifique et Technique (IST) dont le principal objectif était de faire acquérir aux étudiants des méthodes de travail et d'étude indispensables à leur réussite universitaire et professionnelle. Cette innovation, peu répandue dans l'enseignement universitaire, a été introduite grâce à la volonté de la Présidence de l'Université, les travaux de réflexion et d'organisation menés principalement par la Bibliothèque Universitaire (BU), le Département Documentation et l'URFIST (Unité Régionale de Formation et de promotion de l'Information Scientifique et Technique) de Paris et la participation de plusieurs départements. Une maquette servant de canevas de cours fut élaborée par Claire Panijel de l'URFIST de Paris. Elle décrivait les étapes de la formation au travail intellectuel à partir des activités observables dans les processus de recherche et d'appropriation de l'information. Une salle spécialisée fut aménagée (répertoires bibliographiques et fichiers école constitués à partir des fichiers de la Bibliothèque Universitaire), des formations de formateurs proposées par la Bibliothèque Universitaire et des cours mis en place.

Ces enseignements semestriels, d'une durée de 37h30, ont été progressivement étendus à l'ensemble des formations de premier cycle sous des formes différentes. Il sont intégrés au cursus de l'étudiant mais sont la plupart du temps facultatifs. Il existent depuis maintenant plus de dix ans et concernent environ 700 étudiants chaque année (groupes de 30 étudiants environ). Ils sont coordonnés par le département Documentation, mais peuvent aussi parfois être assurés par des enseignants d'autres départements. C'est auprès de ces derniers que la Bibliothèque Universitaire a continué à jouer son

rôle pédagogique en organisant des stages plus spécialisés, moins techniques et plus réflexifs, de 1985 à 1987 (en psychologie et en sociologie notamment).

Les objectifs de l'enseignement de la méthodologie documentaire étaient :

- savoir utiliser les ressources documentaires
- maîtriser la lecture
- améliorer sa mémoire
- organiser son travail.

Il fallait bien entendu évaluer l'impact que ces enseignements avaient pu avoir sur les résultats pédagogiques des étudiants [2]. Une première étude a permis de montrer que ces enseignements contribuaient à ce que j'ai appelé *l'affiliation intellectuelle* des étudiants [3]. Par affiliation, il faut entendre le processus qui consiste à découvrir et à s'approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur. Si les échecs et les abandons sont massifs au cours de la première année, c'est précisément parce que l'adéquation entre les exigences universitaires, en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances, et les habitus des étudiants, qui sont encore en fait des élèves n'est pas réalisée. L'élève qui sort du lycée doit s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur, apprendre à utiliser ses institutions, à assimiler et à naturaliser ses routines.

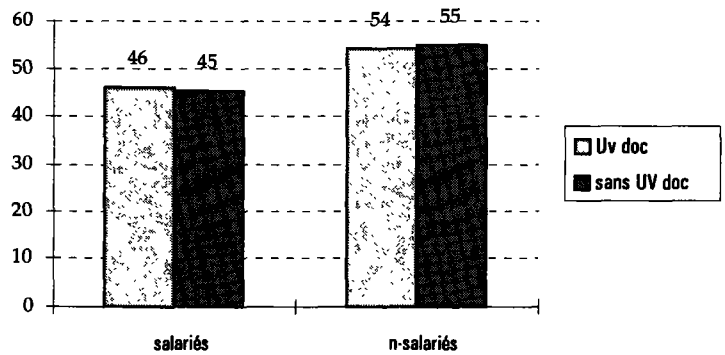
Sur le plan de l'évaluation quantitative des enseignements de méthodologie documentaire, l'analyse statistique a concerné une cohorte importante d'étudiants : l'enquête portait en effet sur une population totale de 8 171 étudiants, population qui a été inscrite trois années consécutives à l'Université de Paris VIII : en 1986/87, 87/88 et 88/89. La question était de savoir s'il existait une réussite différentielle entre les étudiants ayant suivi un enseignement de méthodologie documentaire et ceux qui n'en avaient pas suivi. Notre hypothèse consistait à penser que les étudiants ayant suivi une formation à la méthodologie documentaire avaient de bonnes chances de mieux réussir leurs études, soit en termes de nombre d'UV obtenues, soit surtout en termes de rythme d'obtention de leurs UV, et donc d'obtention de leur diplôme.

Les séries statistiques telles qu'elles ressortent des résultats pédagogiques des étudiants de l'échantillon marquent des différences très nettes : les étudiants ayant obtenu une UV de méthodologie documentaire passent plus facilement dans l'année supérieure. Un étudiant de DEUG 1 qui obtient une UV de Documentation a huit fois plus de chances d'accéder à la deuxième année de DEUG qu'un étudiant qui ne suit pas ce type d'enseignement. De la même façon, la chance statistique de passer de DEUG 2 en Licence est deux fois plus élevée si l'on a suivi un enseignement de méthodologie documentaire.

Ces premiers résultats, obtenus en 1993, n'étaient qu'indicatifs mais ils étaient très nets. Une nouvelle recherche, commencée au printemps 1995, examine dans quelle mesure on peut confirmer ou non ces premiers résultats.

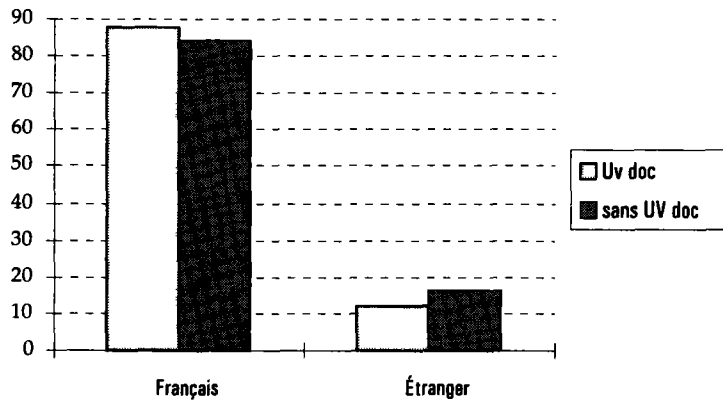
Je présenterai en premier lieu une série de tableaux mettant en relation un certain nombre de variables importantes dans la sociologie de Paris 8, d'une part, et le fait d'avoir suivi des enseignements, d'autre part. Quels sont les étudiants qui suivent ces enseignements ? L'ensemble des tableaux qui suit concerne les nouveaux inscrits en première année de DEUG en 1989–1990 à Paris 8, toutes disciplines confondues [4].

Répartition des étudiants selon la situation professionnelle en 1989-1990



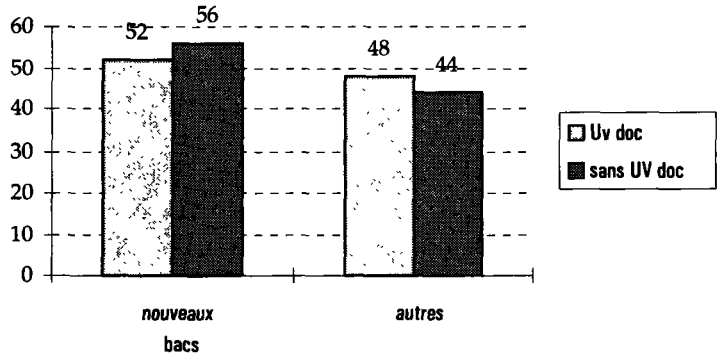
Les étudiants salariés et les étudiants non salariés suivent les UV de documentation dans les mêmes proportions. Il en va de même pour ce qui concerne une autre variable : étudiants français ou étudiants étrangers :

Répartition des étudiants selon la nationalité



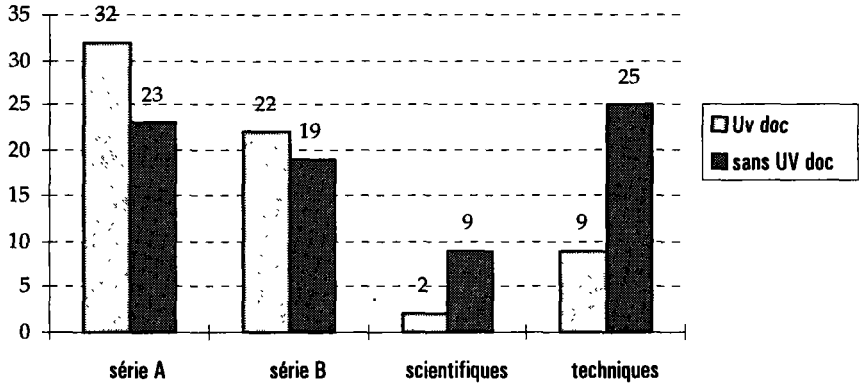
D'autre part, comme on peut le constater dans les tableaux qui suivent, ni le mode d'admission à l'université (nouveaux bacs, bacs de l'années antérieure, non bacheliers, entrée par validation des acquis), ni la série du bac, ne semblent avoir d'influence décisive sur le fait que les étudiants choisissent ou non de suivre un enseignement de documentation.

Répartition des étudiants selon le mode d'admission à l'université



Nouveaux bacs = bacheliers de l'année

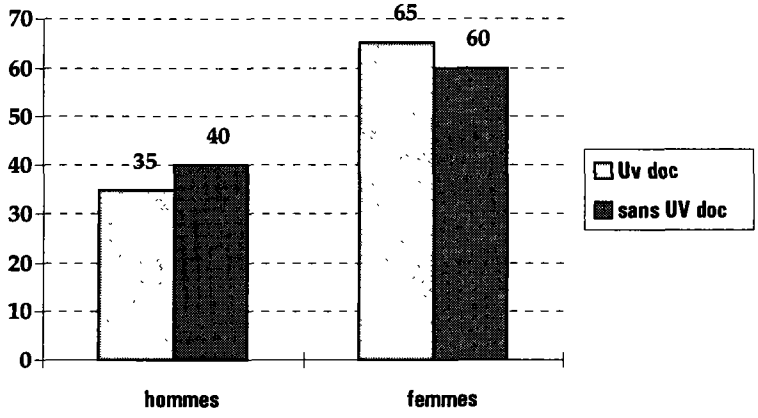
Répartition des étudiants selon la série du bac



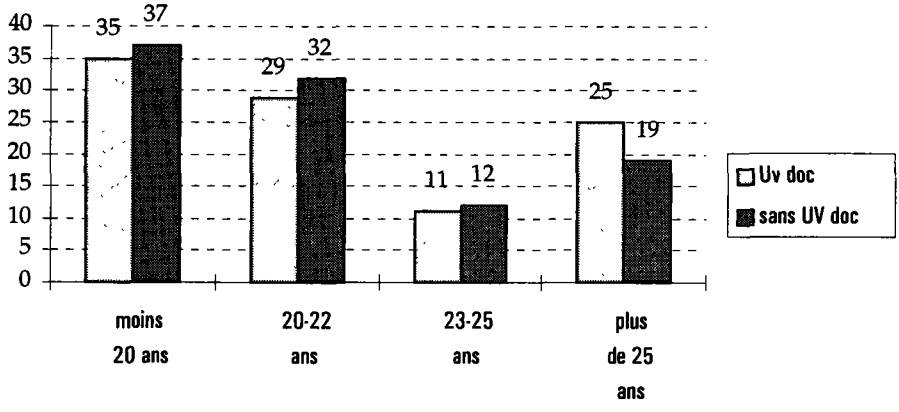
Scientifiques = séries C, D, E.

Enfin, si l'on examine l'effet de deux autres variables classiques, le sexe et l'âge, nous avons, là encore, une répartition relativement homogène :

Répartition des étudiants selon le sexe



Répartition des étudiants selon l'âge



On peut conclure de ces différentes « photographies » de la population étudiante choisissant de suivre des enseignements documentaires qu'il n'existe pas de différence significative en fonction des variables examinées. Cette population est assez homogène et ne présente pas de caractéristiques particulières quant à sa composition en regard de certaines variables habituellement utilisées dans la sociologie de l'enseignement supérieur. C'est un résultat préalable important dans la mesure où cela nous permet d'isoler en quelque sorte l'effet éventuel de la variable documentation dans la réussite des étudiants.

Examinons maintenant les résultats pédagogiques comparés des étudiants ayant suivi, ou non, un enseignement de documentation. La comparaison portera sur trois aspects:

1. le nombre total d'UV obtenues dans l'année considérée (1989–90) ;
2. le nombre total d'UV obtenues l'année suivante (1990–91) ;
3. le rythme d'études (passage d'une année à l'autre) sur quatre ans (y compris 1989–90).

Nombre d'UV obtenu en 1989–1990

	aucune	1–5uv	6–10uv	+ 10uv	total	moyenne
sans UV doc	925	701	1019	1382	4027	**7**
UV doc	0	4	16	45	65	**11,7**
total	925	705	1035	1427	4092	**7,1**
Khi -2=42	*P< ,0001*					

UV obtenues en 1989–1990 (en %)

	aucune	1–5uv	6–10uv	+ 10uv	total
sans Uv doc	23	17	25	34	100
UV doc	0	6	25	69	100
total	23	17	25	35	100

Nombre d'UV obtenu en 1990–1991

	aucune	1–5uv	6–10uv	+ 10uv	total	moyenne
sans UV doc	283	323	743	1506	2855	**9,4**
UV doc	2	4	17	39	62	**11,5**
total	285	327	760	1545	2917	**9,6**
Khi -2=30,7	*P< ,0001*					

UV obtenues en 1990–1991 (en %)

	aucune	1–5uv	6–10uv	+ 10uv	total
sans Uv doc	10	11	26	53	100
UV doc	3	6	27	63	100
total	10	11	26	53	100

Total d'UV obtenu en 1989-1990 et en 1990-1991

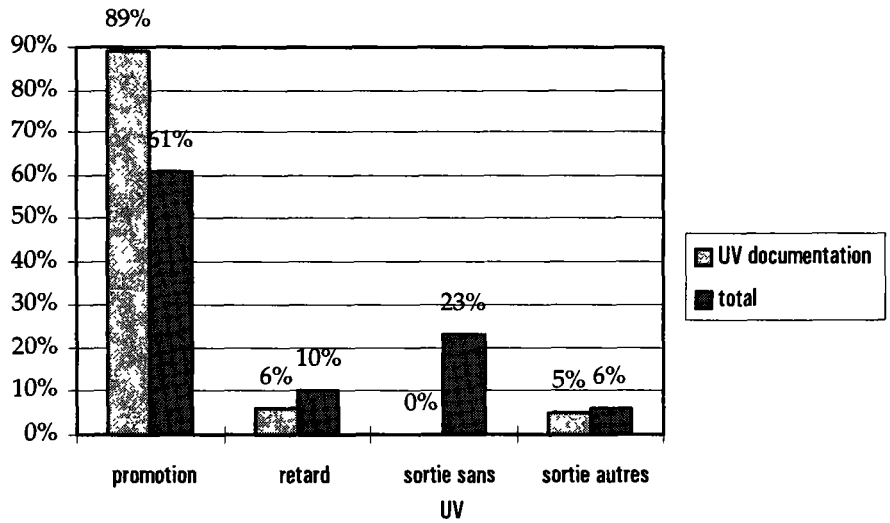
	aucune	- 10 uv	10-19uv	20-25uv	+ 25 uv	total
sans UV doc	865	738	767	957	700	4027
UV doc	0	6	14	15	30	65
total	865	744	781	972	730	4092
Khi -2=46,78	*P< ,0001*					

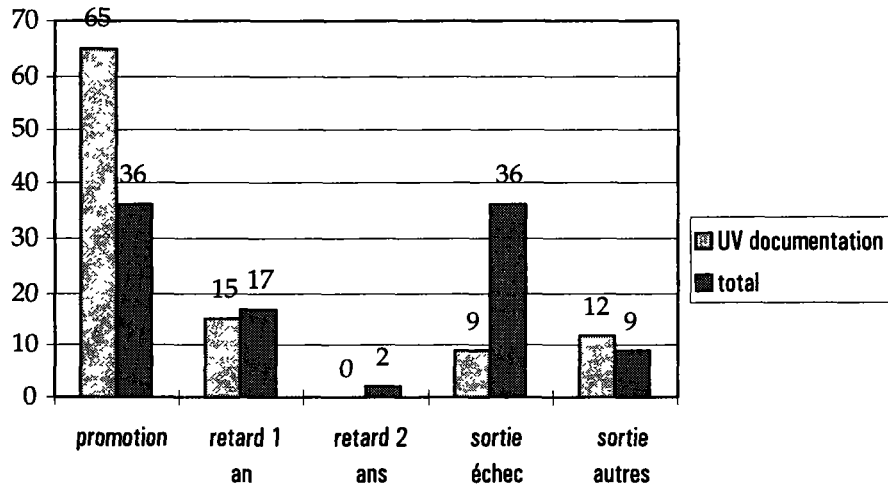
UV obtenues en 1989-1990 et en 1990-1991 (en %)

	aucune	-10uv	10-19uv	20-25uv	+25uv	total
sans Uv doc	21	18	19	24	17	100
UV doc	0	9	22	23	46	100
total	21	18	19	24	18	100

Il apparaît très nettement que les étudiants qui ont suivi un enseignement de méthodologie documentaire sont plus « performants » que les étudiants qui n'en ont pas bénéficié : 69% d'entre eux obtiennent plus de 10UV la première année, contre 34% pour les autres étudiants. Seuls 6% d'entre eux obtiennent moins de 5UV dans l'année, contre 40% pour les étudiants qui n'ont pas suivi une UV de documentation. Quand on considère les résultats cumulés sur les deux premières années de Deug qui sont si sélectives, on voit que 46% des étudiants ayant suivi l'UV de documentation obtiennent leur Deug en 2 ans (+ de 25UV), contre seulement 17% pour les autres étudiants.

Examinons maintenant deux autres tableaux :





Les deux graphiques ci-dessus montrent la différence de cursus des deux groupes étudiants selon qu'ils ont ou non suivi un enseignement de méthodologie documentaire. L'écart entre les deux groupes est renforcé dans le temps, l'effet est plus spectaculaire encore en deuxième année : 65% des étudiants ayant suivi une UV de documentation sont en licence après deux ans d'études, contre 36 % pour les autres étudiants, tandis que les sorties après échec ne représentent que 9% contre 36% pour les étudiants sans UV de documentation.

Nous avons représenté les parcours respectifs de ces deux cohortes d'étudiants que nous avons suivis pendant quatre ans.

Étudiants nouveaux inscrits en première année de Deug en 1989-1990
ayant suivi un enseignement de documentation

	Deug1	Deug2	Licence	Maîtrise	Réinscrits		Sortie échec	Sortie autre
1989-90	100							
1990-91	6	83	5	0	94	M	6 / 6	0 / 0
1991-92	0	15	60	3	80	M	5 / 11	9 / 9
1992-93	0	6	34	25	65	M	8 / 19	6 / 15

Étudiants nouveaux inscrits en première année de Deug en 1989-1990
n'ayant pas suivi un enseignement de documentation

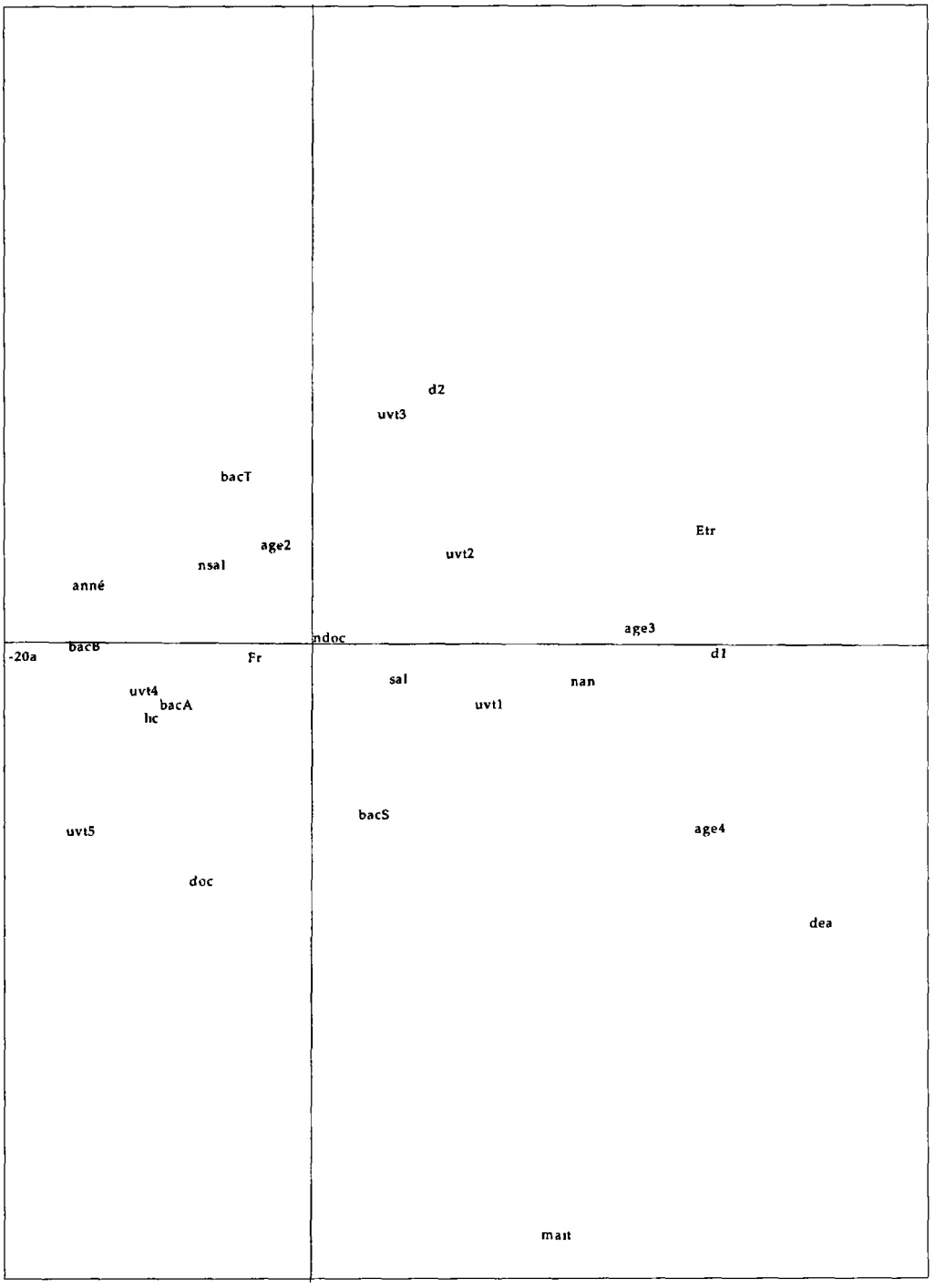
	Deug1	Deug2	Licence	Maîtrise	Réinscrits		Sortie échec	Sortie autre
1989-1990	100							
1990-1991	10	59	2	0	71	M	29 / 29	0 / 0
1991-1992	2	17	34	1	55	M	7 / 39	9 / 9
1992-1993	1	5	19	17	42	M	9 / 45	4 / 13

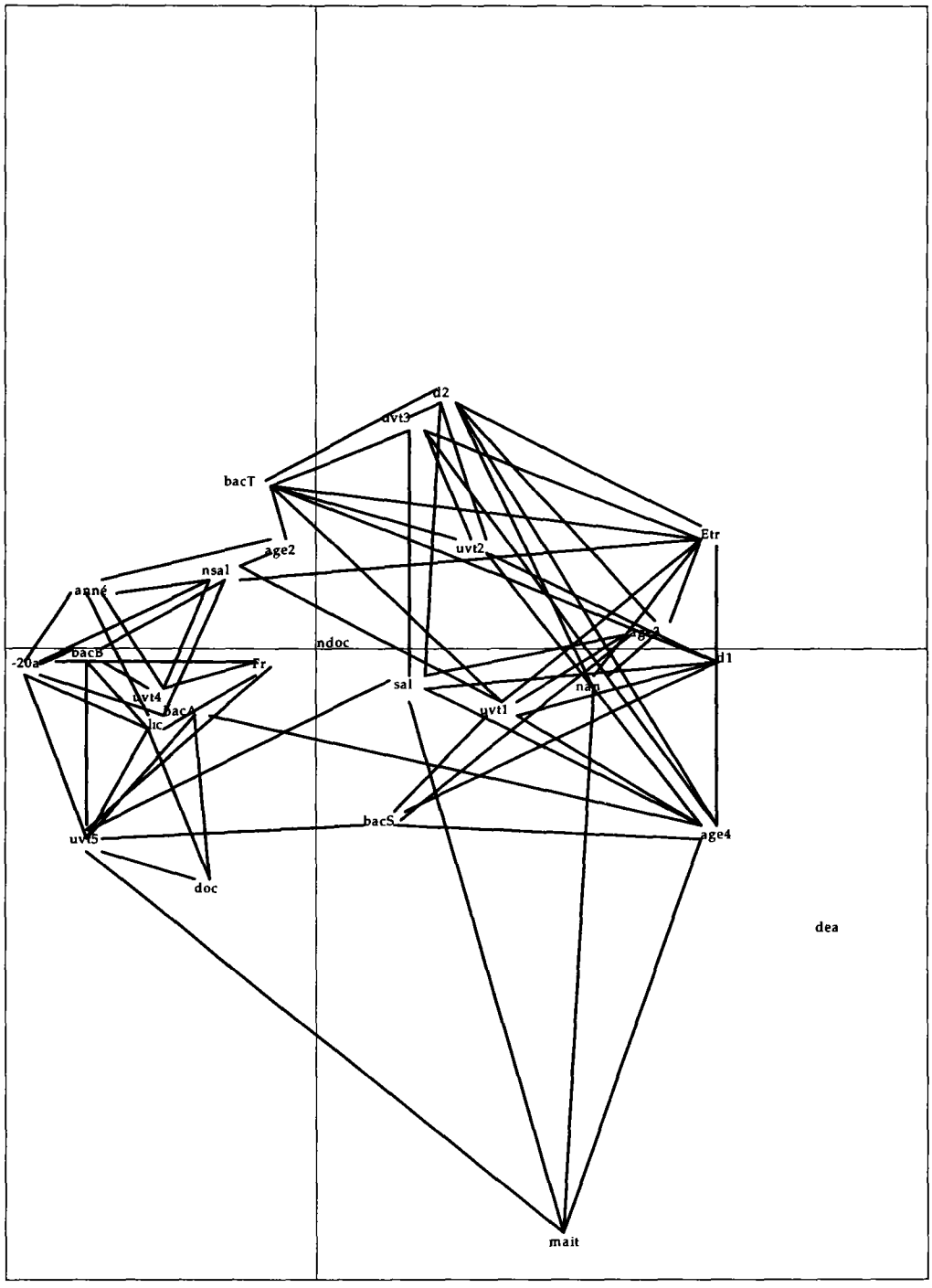
Ces deux représentations de cohortes confirment les résultats précédents : les performances académiques des étudiants ayant suivi un enseignement de méthodologie documentaire sont nettement meilleures.

Ces graphes d'AFC montrent la relation qui existe entre la documentation et d'autres variables, mais on a montré (cf. supra) que ce ne sont pas ces variables qui sont la raison du succès des étudiants ayant suivi une UV de documentation. Les résultats sont si nets qu'on peut légitimement se demander si on ne peut pas commencer à raisonner en termes de causalité : l'obtention d'une UV de documentation permettrait alors d'établir un pronostic favorable pour la carrière de l'étudiant.

J'essayerai, pour conclure, d'exposer pourquoi, selon moi, cet enseignement produit un tel effet.

Cet enseignement de méthodologie documentaire est certainement décisif pour faciliter le passage du statut d'élève du secondaire à celui d'étudiant de l'enseignement supérieur. On peut en effet considérer qu'être étudiant consiste pour l'essentiel à faire l'apprentissage actif des catégorisations adéquates du monde intellectuel. En effet, lorsqu'on catégorise le monde de la même façon que ses semblables, on est reconnu comme un membre compétent. La notion d'affiliation, qui a une parenté avec la notion d'habitus telle qu'a pu la développer Pierre Bourdieu, mais aussi la conception ethnométhodologique que Harold Garfinkel a du social [5], permet d'intégrer cet apprentissage social actif [6]. C'est pourquoi j'ai formulé la proposition suivante : *réussit celui qui s'affilie.* Le travail intellectuel exige l'apprentissage de la maîtrise de ses conditions d'exercice, qui sont d'abord des conditions pratiques. Pour un nouvel étudiant, le contenu intellectuel se ramène d'abord à ses règles formelles pratiques, par exemple d'utilisation du vocabulaire, d'interventions orales opportunes, de pratiques d'écriture et de lecture, de concentration.


d2
uvt3
bacT
Etr
age2
uvt2
nsal
anné
age3
ndoc
bacB
-20a
Fr
d1
sal
nan
uvt4
bacA
uvt1
hc
bacS
age4
uvt5
doc
dea
mait


d2
uvt3
bacT
Etr
age2
uvt2
nsal
agné
ndoc
bacb
-20a
Fr
d1
sal
nan
uvt4
bac4
uvt1
lic
bacS
age4
uvt5
doc
dea
mait

Apprendre les règles du travail intellectuel, condition d'exhibition de sa compétence

Se pose bien entendu le problème d'une pédagogie de l'affiliation, c'est-à-dire d'une pédagogie qui permettrait à l'individu d'accéder à cette compétence d'étudiant afin de réussir. Je pense que suivre une formation de méthodologie documentaire lorsqu'on est un étudiant de premier cycle constitue un atout décisif car c'est un enseignement qui permet de se confronter de manière claire aux problèmes d'apprentissage des règles de l'enseignement supérieur. Je ne parle pas seulement ici des règles que j'appellerai techniques, c'est-à-dire celles qui permettent de mettre en pratique dans des bibliothèques le savoir acquis.

À cette fonction praxéologique évidente de l'enseignement de la méthodologie documentaire, s'ajoute une fonction plus proprement symbolique, plus métaphorique pourrait-on dire, qui permet au sujet d'une part d'entrer explicitement dans le monde des idées, d'autre part qui l'engage à transposer dans d'autres domaines que celui de l'enseignement documentaire la capacité qu'il a acquise de transformer les instructions qui jalonnent sans cesse le parcours d'un étudiant en actions pratiques. Il apprend ainsi à manipuler ce que j'ai appelé la *praticalité des règles* du travail intellectuel et il s'agit évidemment d'une étape décisive dans l'acquisition du « métier d'étudiant ». C'est en ce sens que je crois que l'enseignement de la méthodologie documentaire, au-delà de son aspect pratique, constitue l'outil le plus efficace d'affiliation à l'enseignement supérieur, car il permet d'abord d'identifier et d'apprendre les codes dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur, puis ensuite d'incorporer ou, mieux, «d'incorporer» ces codes qui, parce qu'ils sont alors naturalisés, deviennent pour autrui des indicateurs d'affiliation parce qu'ils montrent que le sujet catégorise désormais le monde, intellectuel en particulier, en conformité avec les attentes des enseignants.

Pour conclure, je crois qu'on peut affirmer que l'enseignement de la méthodologie documentaire permet au sujet de réaliser de façon compétente les trois opérations fondamentales de tout apprentissage intellectuel, qui sont *penser, classer et catégoriser.*

Si l'on veut développer *une pédagogie de l'affiliation,* le meilleur outil, le plus urgent et sans doute aussi le plus facile à mettre en œuvre dans toutes les universités françaises, serait le développement massif des enseignements d'initiation à la recherche documentaire en première année, afin de montrer aux étudiants qu'ils sont entrés dans un monde nouveau, celui des idées, qui a ses règles de classement et ses codes d'accès, qui ne sont pas secrets mais peuvent être au contraire mis au jour : des règles de travail intellectuel, des règles de classement des discours et des pratiques universitaires, des règles de lecture, d'écriture, des règles linguistiques, des règles de communication (par exemple quand intervenir au bon moment, de manière efficace).

NOTES

[1] Alain COULON est Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris 8, où il dirige l'Unité de Formation et de Recherche « Éducation, Communication, Psychanalyse, Français Langue Étrangère ». Il est par ailleurs le Directeur, dans la même Université, du Laboratoire de Recherche Ethnométhodologique.

[2] COULON, A. (sous la dir. de). - « L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII ». Université de Paris VIII, Laboratoire de Recherche Ethnométhodologique, 1993. 100 p.

[3] COULON, A. - « Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire ». Thèse de doctorat d'État, Université de Paris VIII, 1990, 3 vol., 1130 p.

[4] Je remercie Saed PAIVANDI, chargé d'enseignement et chercheur au département des Sciences de l'Éducation, Université de Paris 8, pour le travail statistique dont il a bien voulu se charger.

[5] COULON, A. - « L'ethnométhodologie », Paris, PUF, 1993, 3e éd.

[6] COULON, A. - « Ethnométhodologie et éducation », Paris, PUF, 1993, 240 p.