

Groupe de travail PDCI

Rôle du bibliothécaire-formateur

**Document à l'intention des directeurs des bibliothèques
de l'Université du Québec**

Version 2

Mai 2013

Table des matières

1. Contexte	3
Origine	3
Mandat	3
Équipe	3
2. Objectif	3
3. Démarche	3
Collecte d'informations sur le terrain.....	4
Analyse des offres d'emploi : les tâches du bibliothécaire-formateur.....	5
Portefeuille de cas réels de formations documentaires	8
4. Bonnes pratiques pour la mise en œuvre des formations documentaires.....	9
5. Recommandations.....	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie	13

1. Contexte

Origine

Lors de la rencontre annuelle 2012 du GT-PDCI, les membres ont convenu de l'importance de se pencher sur le rôle du bibliothécaire-formateur dans le développement des CI pour en arriver à bien le cerner et le faire connaître.

Dans le présent document, le bibliothécaire-formateur est défini comme un bibliothécaire activement impliqué dans les activités d'apprentissage (en classe ou en mode virtuel). Son implication dans d'autres tâches (développement de collections, indexation, référence, etc.) peut être mineure, voire nulle, ou très régulière (McGuinness 2011).

Mandat

Effectuer les travaux (identification de sources de consultation, cueillette d'informations, identification de points forts et faibles, etc.) menant à la rédaction d'un document qui fournira aux directeurs de nos bibliothèques un portrait du rôle du bibliothécaire-formateur ou du bibliothécaire-spécialiste de la formation documentaire. La démarche des membres de l'équipe est décrite plus loin.

Équipe

En plus de la page Biblio-TC du projet, les membres ont eu recours à un dossier Dropbox pour y déposer leurs fichiers de travail et ont échangé par téléconférence (une douzaine de fois).

Cynthia Lisée, UQAM
Jean-Philippe Pouliot, UQAC
Vanessa Allnutt, UQAR
Catherine Séguin et Sylvie Gervais, UQO
Michel Courcelles, INRS
Vicky Gagnon, ÉTS
Dominique Légaré, UQ

2. Objectif

L'objectif du présent projet consiste à définir le rôle du bibliothécaire-formateur (tâches, compétences, etc.), et ce, dans le but de le promouvoir et d'en faire reconnaître l'expertise unique auprès de différentes clientèles : les directeurs de bibliothèque, les gestionnaires académiques, les professeurs et le personnel de bibliothèque.

Devant l'ampleur du projet, il a été convenu par l'équipe de débiter en ciblant les directeurs de bibliothèque, ceux-ci étant les premiers ambassadeurs des CI. Aussi a-t-il été convenu de renforcer et d'enrichir leur compréhension du rôle du bibliothécaire-formateur.

À la lumière des informations livrées dans la synthèse produite par l'équipe, il se peut que les directeurs des bibliothèques de l'UQ envisagent de donner suite au dit projet, lequel pourrait prendre la forme d'une publication UQ ou externe, par exemple.

3. Démarche

Pour dégager une meilleure compréhension des enjeux liés au rôle du bibliothécaire-formateur, plusieurs pistes ont été explorées : une revue de littérature non exhaustive pour nous alimenter d'un point de vue externe, une collecte d'informations sur les pratiques de formation documentaire dans le réseau UQ ainsi que sur la perception des professeurs à l'égard de l'enseignement des compétences informationnelles, et une analyse des offres d'emploi pour le poste de bibliothécaire. Les produits concrets découlant de cet effort et formant le cœur de ce rapport sont :

- ✓ une catégorisation des tâches types du bibliothécaire formateur;
- ✓ une illustration de la mise en œuvre de ces tâches et du temps consacré à celles-ci sous la forme d'un portefeuille de quelques cas réels de formations documentaires.

L'ensemble de ces explorations a nourri les échanges de notre groupe de travail. Ainsi, nous nous sommes avisés qu'en plus du rapport destiné aux directeurs des bibliothèques, des livrables pourraient être utiles pour deux autres catégories d'intervenants : les professeurs et gestionnaires académiques ainsi que le personnel des bibliothèques.

Pour le personnel des bibliothèques, deux axes d'intervention pourraient être envisagés. Le premier axe consisterait en l'élaboration de canevas d'outils de promotion ajustables aux réalités locales de chaque institution destinés aux professeurs. Ceux-ci pourraient être utilisés par les bibliothécaires. Le second viserait plutôt les techniciens en documentation et les commis, qui n'ont pas toujours une vision précise des thèmes d'intervention des bibliothécaires. Ces outils de promotion permettraient notamment de mettre en valeur la manière dont les professeurs, les techniciens en documentation et les commis peuvent soutenir et participer à l'effort de formation documentaire des usagers.

Notre équipe a rapidement établi le consensus que les besoins les plus criants en matière de promotion étaient dirigés davantage vers les professeurs, d'où le besoin d'obtenir l'appui de nos directeurs de bibliothèque.

Collecte d'informations sur le terrain

Pour mieux cerner le rôle du bibliothécaire-formateur, nous avons d'abord tenté de dresser un portrait des formations dispensées par les bibliothécaires dans l'ensemble des institutions du réseau UQ dans le but d'en dresser la pluralité des manifestations. L'idée était de faire ressortir des pratiques sur lesquelles s'appuyer pour travailler la perception des professeurs à l'aide d'un outil promotionnel adaptable à chaque institution (premier livrable envisagé).

Par la même occasion, les membres ont procédé à une collecte de données auprès de leurs collègues afin de répondre à la question suivante : « Quelle est la perception des professeurs à l'égard des formations documentaires offertes par les bibliothécaires ainsi qu'à l'égard des compétences informationnelles en général? » Selon les bibliothécaires consultés, il arrive que des professeurs ne voient pas l'utilité des formations documentaires, qu'ils considèrent qu'une seule période de formation suffit ou qu'ils sont en mesure de les dispenser eux-mêmes.

Cette première collecte de données a permis de constater que l'information qui était rapportée relevait davantage du discours parlé (description littéraire de ce que l'on veut rendre compte) que de l'information de gestion (description statistique de ce que l'on veut rendre compte). Force est donc de constater qu'il n'est pas possible à l'heure actuelle de dresser un portrait clair de ce qui est accompli en formation documentaire. A priori, il faudrait établir des indicateurs communs à construire. L'ampleur d'une telle tâche dépassait les limites de temps dont le groupe disposait pour réaliser un premier livrable, tout en débordant du mandat original. Cette situation nous prive d'un outil pour articuler notre discours et peut rendre plus difficile la communication de ce que nous faisons et aimerions faire auprès des professeurs et de nos directions.

Une autre limite à souligner dans cette collecte d'informations sur le terrain est le fait que nous n'avons accès qu'à la perception de quelques collègues bibliothécaires. Étant forcément biaisée par le point de vue des professionnels, cette perception peut différer de celle des professeurs, l'objet de notre intérêt premier. De plus, s'il est vrai que certains professeurs sont réfractaires aux formations documentaires, les perceptions parfois erronées des bibliothécaires peuvent elles aussi constituer un frein à la collaboration avec les professeurs. Les articles de McGuinness (2006), Bury (2011) et Saunders (2012) offrent des pistes à explorer, mais force est de constater que la perception des professeurs peut fortement dépendre de réalités locales. Une enquête UQ à ce sujet serait certainement souhaitable.

➤ **Constat 1 : Il y a un manque de connaissances UQ probantes pour bâtir des outils de promotion efficaces destinés aux professeurs.**

Analyse des offres d'emploi : les tâches du bibliothécaire-formateur

La réflexion de l'équipe a aussi porté sur le positionnement du rôle du bibliothécaire-formateur sur le marché du travail. Une validation a été faite en analysant les offres d'emploi affichées sur les sites de la CBPQ, de la SLA et de l'IFLA.

Nous avons d'abord analysé les offres d'emploi parues sur le site de la CBPQ pour l'année 2012. L'objectif de cette initiative était d'avoir un aperçu concret des exigences des employeurs en matière de formation documentaire. Sur les 109 offres d'emploi affichées par la CBPQ, 20 étaient dans des milieux éducatifs (universités, collèges ou commissions scolaires). Ces offres excluent les doublons (réaffichages) ainsi que les postes de gestionnaires, ceux-ci n'étant pas impliqués dans les formations documentaires.

Nous avons débuté par définir le type de tâches exigées par chacune des offres. Pour ce faire, nous avons défini des catégories permettant d'englober les tâches pouvant être potentiellement demandées. Nous avons ensuite tâché de classer dans l'une ou l'autre des catégories définies toutes les tâches identifiées dans les 20 offres d'emploi. C'est ainsi que nous avons pu observer que :

- ✓ 75% des emplois offerts exigeaient que les bibliothécaires dispensent des formations documentaires, soit la tâche la plus souvent demandée, toutes tâches confondues;
- ✓ Au second rang avec 70%, venaient les tâches reliées au marketing, ex-æquo avec les tâches reliées au développement de collections;
- ✓ Au troisième rang avec 65%, arrivaient les tâches relatives à la gestion des ressources documentaires, ex-æquo avec les tâches reliées à la gestion de ressources humaines.

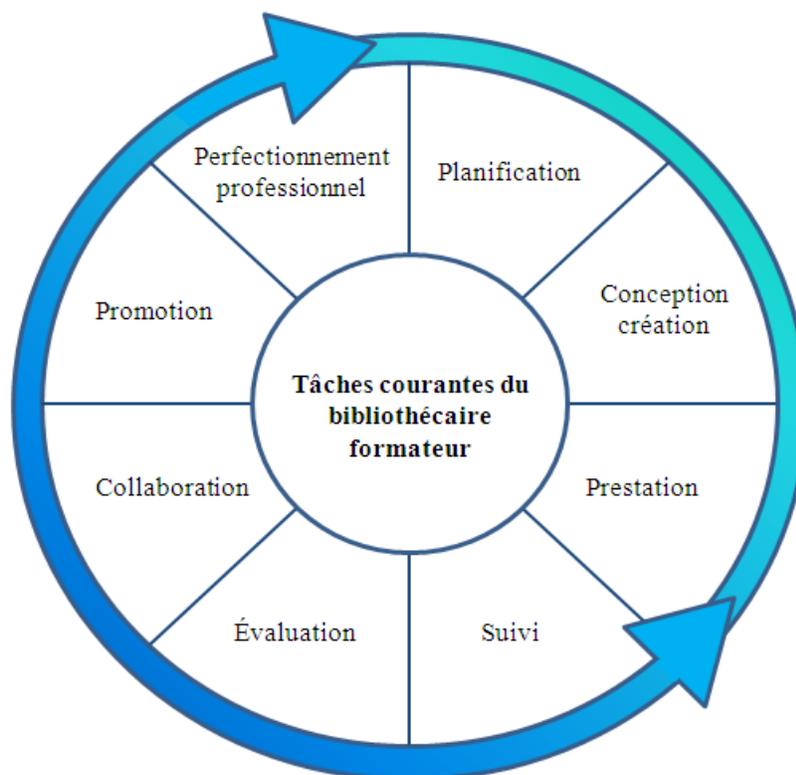
Malgré l'absence d'une méthodologie scientifique valable, l'exercice a tout de même mis en lumière l'évolution du métier de bibliothécaire. Il pourrait être intéressant de répéter l'expérience en rétrospectif ou de la poursuivre au cours des prochaines années afin de nous assurer que l'année 2012 ne constitue pas une exception, mais donne plutôt un aperçu de la mutation qui s'effectue actuellement.

Le manque d'information de gestion empêche cependant d'évaluer rigoureusement le temps consacré aux tâches liées à la formation documentaire par les professionnels. Sur la base des témoignages des membres du groupe de travail et considérant qu'au Royaume-Uni, entre 20 et 40 % du temps des bibliothécaires est alloué aux tâches liées à la formation documentaire, et de l'ordre de 50 % aux États-Unis (Bewick 2010), on peut facilement envisager que le pourcentage est du même ordre au sein des institutions du réseau UQ.

D'après Westbrook (2010), les bibliothécaires acquièrent majoritairement leur compétence professionnelle de formateur en autodidacte, sur le terrain ou en formation continue, ce qui se reflète dans les offres d'emploi analysées. Peu d'entre elles exigeaient une formation en éducation ou d'avoir suivi un cours pertinent lors des études à la maîtrise. Les directeurs trouveront des informations sur les compétences à observer au sein de leur personnel dans le document *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinator* (ACRL 2008).

À partir de la description des responsabilités présentées dans ces offres, nous avons tiré une liste de tâches que nous avons regroupées en 8 catégories. La figure suivante illustre le caractère interrelié de ces tâches. La grille qui suit raffine les sous-tâches que l'on peut associer à chaque grande catégorie. C'est la numérotation identifiant chacune des sous-tâches qui est utilisée dans les tableaux présentant le portefeuille de formations documentaires autopsiées (voir annexe).

Tâches courantes du bibliothécaire-formateur



Grille des tâches courantes au rôle formateur du bibliothécaire	
A - Tâches au niveau de la planification	E - Tâches au niveau de la prestation
<p>A1- Analyser les besoins du milieu</p> <p>A2- Planifier et organiser une formation ou un programme de formations documentaires pour les étudiants</p> <p>A3- Proposer des plans de développement (suggestion d'ajout de thèmes de formation, etc.)</p> <p>A4- Assurer une logistique adéquate</p>	<p>E1- Dispenser des sessions de formation documentaire</p> <p>E2- Animer le milieu (p. ex. visite de la bibliothèque)</p> <p>E3- Adapter la stratégie d'enseignement en fonction de la clientèle et du contexte d'apprentissage</p> <p>E4- Gérer les problèmes techniques</p>
B - Tâches au niveau de la collaboration	F - Tâches au niveau du suivi
<p>B1- Collaborer avec les membres du corps enseignant pour intégrer les formations documentaires aux programmes d'études</p> <p>B2- Collaborer avec les collègues bibliothécaires ou techniciens dans le cas de formations couvrant des champs d'intervention communs</p> <p>B3- Collaborer avec la conseillère pédagogique TIC pour intégrer les formations documentaires aux programmes d'études</p> <p>B4- Coordonner le travail de différents intervenants</p>	<p>F1- Faire un suivi (formel ou informel) auprès des étudiants</p> <p>F2- Faire un suivi (formel ou informel) auprès des professeurs</p> <p>F3- Maintenir à jour la documentation de formation</p>
C - Tâches au niveau de la conception et de la création	G - Tâche au niveau de l'évaluation
<p>C1- Développer de nouveaux ateliers de formation</p> <p>C2- Développer du matériel et des outils pédagogiques</p> <p>C3- Innover avec de nouvelles technologies dans son enseignement</p>	<p>G1- Développer des outils d'évaluation des connaissances des étudiants</p> <p>G2- Corriger des travaux de laboratoire</p> <p>G3- Développer des outils d'évaluation des formations</p> <p>G4- Évaluer une formation ou un programme de formations documentaires pour les étudiants</p>
D - Tâches au niveau de la promotion	H - Tâches au niveau du perfectionnement professionnel
<p>D1- Promouvoir les compétences informationnelles auprès des intervenants concernés</p> <p>D2- Développer du matériel d'information relatif aux CI</p> <p>D3- Mettre en œuvre un plan de publicité de l'offre de formations documentaires</p> <p>D4- Promouvoir les ressources documentaires</p>	<p>H1- Maintenir à jour ses connaissances en techniques de formation et d'animation</p> <p>H2- Participer à des activités de formation professionnelles afin de tenir à jour ses connaissances et ses compétences</p> <p>H3- Effectuer une veille informationnelle sur les compétences informationnelles</p>

➤ **Constat 2 : Selon l'analyse des offres d'emploi effectuée, la tâche la plus demandée aux bibliothécaires est de dispenser de la formation.**

Portefeuille de cas réels de formations documentaires

Les membres du groupe de travail ont, dans un dernier temps, identifié quelques formations qui diffèrent dans leur contexte d'intervention ou leur cycle d'études. L'évaluation du temps consacré à la réalisation d'une tâche n'est qu'un indicateur de l'investissement fourni par le professionnel et ne doit donc pas être récupéré au pied de la lettre, et ce, pour plusieurs raisons.

Premièrement, chaque situation présente des défis propres avec lesquels les bibliothécaires doivent jongler. En effet, les particularités de la formation elle-même (lieu, équipement disponible, nouveau contenu ou non, exercices à évaluer ou non, nombre d'étudiants, etc.) suffisent à elles seules à influencer pour une large part sur le temps de planification, de conception, de prestation et de suivi. Outre le dispositif de formation, l'organisation de l'unité au sein de laquelle œuvre le professionnel agit sur le temps dégagé pour développer la formation documentaire, avec ses conséquences plus ou moins positives sur la qualité du produit de formation qui est alors offert. Finalement, des facteurs inhérents au professionnel responsable de la formation, tels que l'expérience et l'aisance avec les TIC, concourent à expliquer qu'une condition d'enseignement prenne plus de temps pour un individu qu'un autre.

Malgré ces éléments à pondérer, nous croyons que les exemples de formations et les estimations de temps investi proposés éclaireront les directeurs, qui auront ainsi :

- ✓ un meilleur aperçu des raisons pour lesquelles la formation documentaire prend une part importante du temps de travail;
- ✓ des illustrations concrètes des tâches accomplies par les bibliothécaires dans le cadre des formations documentaires. Aussi seront-ils à même de mieux comprendre la réalité de leurs professionnels.

Sans être exhaustif, le tableau qui suit illustre différentes formations documentaires offertes par les membres de l'équipe. En annexe, se trouve le portefeuille de ces cas réels où chacune des formations est décrite de façon plus détaillée.

Exemples de formations à la carte

Établissements	Type(s) de formation	Auditoire	Tâches	Nombre d'heures approximatif	Total d'heures travaillées
UQAM	Ensemble d'ateliers (5) couvrant diverses thématiques	Tous	Planification Collaboration Conception Promotion Prestation Suivi et évaluation	4,5 3 106 1 5,5 1	121
UQAC	Méthodologie en études littéraires	1 ^{er} cycle	Planification Collaboration Conception Présentation Suivi et évaluation	4 2 36 9 4	55
INRS	Endnote	Cycles supérieurs	Ensemble des tâches	10	10
INRS	Base de données PubMed	Cycles supérieurs	Planification Conception Présentation Suivi	17 140 3 1	161

Exemples de formations liées à des programmes ou des facultés

Établissements	Type(s) de formation	Auditoire	Tâches	Nombre d'heures approximatif	Total d'heures travaillées
UQAM	Interventions dans les cours <i>Méthodologie des projets d'ingénierie</i> (3 séances) et <i>Pratique professionnelle de l'ingénieur</i> (1 séance).	1 ^{er} cycle : génie micro- électronique	Planification Collaboration Conception Présentation Suivi et évaluation	14 0,75 140 7 10	171,75
UQAR	Formations intégrées aux plans de cours cadres	1 ^{er} cycle : sciences de l'éducation	Planification Conception	56 25 pendant 12 semaines	356
ÉTS	Certification aux compétences informationnelles (5 ateliers présentés par 3 bibliothécaires)	Cycles supérieurs	Préparation et présentation Création de pré-test Création d'auto-formation Création de matériel de formations et de cours Suivi et évaluation	112 15 150 75 70	422
UQO	Formation documentaire intégrée dans les cours de méthodologie de recherche	1 ^{er} cycle & cycles supérieurs	Planification Collaboration Conception Promotion Présentation Suivi et évaluation	26 23 40 3 3 20	115

- **Constat 3 : Les tâches liées à la formation documentaire exigent que les bibliothécaires leur consacrent beaucoup de temps.**

4. Bonnes pratiques pour la mise en œuvre des formations documentaires

Le site de l'ACRL comprend des lignes directrices révisées en janvier 2012 et basées sur des caractéristiques observées dans des programmes de compétences informationnelles jugés exemplaires. Les directeurs sont invités à les intégrer en fonction de la réalité de leur milieu lors de « l'établissement, du développement, de l'avancement, de la revitalisation ou de l'évaluation d'un programme de compétences informationnelles » (ACRL 2012, notre traduction). Nous en résumons ici, sous forme graphique, les faits saillants en invitant le lecteur à consulter la source pour une version textuelle plus détaillée.

FONCTION CONTRÔLE

Mission

- Établir une mission du programme de compétences informationnelles
- Y définir ces compétences

Objectifs

- Établir des objectifs du programme dont les résultats soient mesurables, destinés à tous les usagers et prenant en compte les ressources et moyens des intervenants de l'institution

FONCTION COORDINATION

Soutien institutionnel

- Assigner un leadership et des responsabilités de façon appropriée aux bibliothécaires, au corps professoral et aux employés

Articulation

- Identifier la profondeur et la complexité des compétences à acquérir au niveau disciplinaire et au niveau du cours

FONCTION SOUTIEN

Pédagogie

- Soutenir diverses approches d'enseignement et d'apprentissage en mettant l'accent sur l'apprentissage centré sur l'apprenant
- Enrichir l'apprentissage au travers des activités collaboratives et basées sur l'expérience
- Promouvoir la pensée critique

Personnel

- Assurer un développement professionnel
- Inclure au besoin la contribution d'autres personnels de la bibliothèque que les bibliothécaires ainsi que des technopédagogues, des graphistes, etc.

Collaboration

- Favoriser la communication entre les divers intervenants
- S'appuyer sur le contenu des cours ou autres activités d'apprentissage pour obtenir des composantes mesurables en termes de compétences informationnelles

Diffusion

- Définir et décrire le programme à des audiences tant internes qu'externes à l'institution et partager avec eux toute information d'intérêt
- Faire le marketing du programme

Planification

- Prévoir systématiquement une période de révision
- Prendre en considération les défis et opportunités contemporains

Évaluation

- Développer un processus d'évaluation et de révision
- Évaluer autant le processus de l'étudiant que sa production
- Utiliser une variété d'outils de mesure

Cette sélection de bonnes pratiques est présentée sous la gouverne de trois grandes fonctions de gestion : contrôle, coordination et soutien. Lors de l'accomplissement de ces grandes fonctions par nos directeurs, l'opérationnalisation ou la traduction de plusieurs de ces bonnes pratiques est réalisée sur le terrain par les bibliothécaires via l'ensemble des tâches identifiées précédemment. Il est important que les actions de gestion et leur opérationnalisation soient arrimées l'une à l'autre pour que l'appropriation de la bonne pratique devienne une pratique culturelle du service. Par exemple, le bibliothécaire a la responsabilité de se maintenir à jour et de participer à des activités de développement professionnel. Il s'agit là de tâches reliées à la catégorie H de la grille insérée plus haut et que les bibliothécaires mènent souvent à bien sur leur initiative personnelle. Pour que cela devienne en soi une bonne pratique, la responsabilité de la direction doit être plus que d'autoriser ou non une activité de perfectionnement : elle doit agir en soutien en assurant un développement professionnel. Les directeurs doivent, par exemple, relayer l'information d'activité de perfectionnement à leur personnel, les encourager explicitement à participer à ces activités, ils doivent veiller à un équilibre lors de la participation à ces activités (p. ex. : répartir entre collègues les ateliers d'un congrès), etc.

5. Recommandations

L'actuelle société du savoir et de l'information exige le développement des compétences informationnelles des usagers et former à l'ère de l'information nécessite une certaine expertise.

Dans le cadre de leurs fonctions, les bibliothécaires sont appelés à former leurs usagers au développement des compétences informationnelles. L'évolution rapide des technologies, la facilité de l'accès à l'information, l'infobésité et les nouveaux comportements informationnels des usagers ont toutefois entraîné une transformation de l'offre des formations à dispenser et du rôle pédagogique que doivent jouer les bibliothécaires.

À la lumière des résultats obtenus par la collecte d'informations sur le terrain, l'analyse des offres d'emploi et la présentation du portefeuille de cas de formations documentaires présenté dans ce rapport, il est facile de constater que le rôle de bibliothécaire-formateur est au cœur des activités de la bibliothèque. Toutefois, ce rôle n'est pas toujours bien défini ni bien connu de l'ensemble des intervenants de nos milieux. Ce sont là les défis à relever : promouvoir le rôle du bibliothécaire-formateur, son expertise spécifique en matière de formation aux compétences informationnelles et reconnaître l'importance grandissante qu'occupe cette tâche dans l'ensemble de ses fonctions.

Toute formation, qu'elle soit ancrée dans un programme, intégrée à des cours particuliers ou offerte à la carte ou à la volée (formation de dernière minute), exige de planifier et de concevoir des activités qui répondent aux besoins informationnels des usagers dans leur discipline respective. Toute formation requiert aussi de la part des bibliothécaires des compétences pédagogiques qu'ils ne possèdent pas toujours *de facto*. L'expertise pédagogique s'acquiert bien souvent par la pratique. Cependant, l'élaboration d'activités pédagogiques et le choix des méthodes propres à l'enseignement demandent des notions que les bibliothécaires doivent le plus souvent acquérir en formation continue ou par des lectures.

Ainsi, pour que le bibliothécaire puisse jouer pleinement et adéquatement son rôle de formateur, il est essentiel d'en reconnaître l'importance au sein des activités du milieu, d'être au fait de la part grandissante que cette tâche occupe parmi les autres tâches des bibliothécaires, de promouvoir ce rôle ainsi que l'importance des compétences informationnelles auprès de la communauté. Il est aussi essentiel de favoriser l'apprentissage de notions pédagogiques par les bibliothécaires afin qu'ils soient mieux préparés à cette tâche.

Afin de poursuivre dans cette voie, voici **quelques recommandations** en lien avec les démarches et les constats tirés de ce projet :

- **Constat 1 : Il y a un manque de connaissances UQ probantes pour bâtir des outils de promotion efficaces destinés aux professeurs.**

Recommandation 1 :

Consulter différents acteurs du milieu afin de cibler leurs besoins informationnels, d'identifier et de mettre en place des mécanismes promouvant le rôle du bibliothécaire-formateur en lien avec les compétences informationnelles :

- Effectuer un sondage auprès des professeurs pour connaître leurs perceptions vis-à-vis les formations documentaires et les compétences informationnelles.
- Collecter les données des établissements du réseau UQ sur les formations documentaires de façon plus détaillée que les données de la CRÉPUQ (taux de pénétration des programmes, taux de satisfaction, nombre d'heures consacrées à la prestation, au suivi, etc.).

- **Constat 2 : Selon l'analyse des offres d'emploi effectuée, la tâche la plus demandée aux bibliothécaires est de dispenser de la formation.**

Recommandation 2 :

S'assurer que les bibliothécaires aient le soutien et les outils nécessaires à l'exercice de leur rôle de formateur. Contrairement aux enseignants, les bibliothécaires ne peuvent en effet bénéficier de soutien pédagogique pour leurs activités de formation documentaire :

- Encourager la formation et le perfectionnement (pédagogie ou autre);
- Favoriser la collaboration entre bibliothécaires-formateurs et professionnels au soutien pédagogique.

- **Constat 3 : Les tâches liées à la formation documentaire exigent que les bibliothécaires leur consacrent beaucoup de temps.**

Recommandation 3 :

Valider l'adéquation entre le temps investi et les résultats obtenus en développant des outils d'évaluation des formations (qualité de la formation, apprentissage des étudiants, etc.).

Bibliographie

American College & Research Libraries. (2012). Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline. Repéré à : www.ala.org/acrl/standards/characteristics

American College & Research Libraries. (2008). *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinator*. Repéré à : www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profstandards.pdf.

Bewick, L., & Corral, S. (2010). Developing librarians as teachers: A study of their pedagogical knowledge. *Journal of Librarianship and Information Science* 42(2), 97-110.

Bury, S. (2011). Faculty attitudes, perceptions and experiences of information literacy: A study across multiple disciplines at York University, Canada. *Journal of Information Literacy* 5(1), 45-64.

McGuinness, C. (2011). *Becoming Confident Teachers: A Guide for Academic Librarians*. Coll. Chandos Information Professional Series. Oxford : Chandos Publishing.

McGuinness, C. (2006). What faculty think – Exploring the barriers to information literacy development in undergraduate education. *Journal of Academic Librarianship* 32(6), 573-582.

Saunders, L. (2012). Faculty perspectives on information literacy as a student learning outcome. *Journal of Academic Librarianship* 38(4), 226-236.

Westbrock, T., & Fabian, S. (2010). Proficiencies for instruction librarians: Is there still a disconnect between professional education and professional responsibilities? *College & Research Libraries*, 71(6), 569-590.