

**Articulation et collaboration entre les équipes
pédagogiques et les services de documentation
au cœur de la transformation pédagogique de
l'enseignement supérieur**

Étude réalisée par le LISEC

(Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la communication)

Juin 2016

Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur

**Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication
(LISEC)**

**Chalmel Loïc (UHA)
Chevry-Pebayle Emmanuelle (Université de Strasbourg)
Frisch Muriel (Université de Lorraine)
Gossin Pascale (Université de Strasbourg)
Kennel Sophie (Université de Strasbourg)
Paivandi Saeed (Université de Lorraine)
Trestini Marc (Université de Strasbourg)
Weisser Marc (UHA)**

Avec la collaboration de :

Marine Briswalter, Clémentine Resve, Melhène Piant, Baptiste Bukovatz

Rapport coordonné par Saeed Paivandi

Juin 2016

Remerciements

La réalisation de cette recherche n'aurait pas été possible sans le concours et la participation active des établissements visités. Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont bien voulu participer à cette enquête en répondant au questionnaire ou en acceptant d'être interviewées.

Nous tenons également à remercier le groupe de travail DGESIP (pôle pédagogique) pour sa précieuse aide tout au long de cette étude.

Le groupe de travail DGESIP (pôle pédagogique) : Claude Bertrand (DGESIP), Dominique Aussant (DGESIP-DGRI), Patricia Arnault (DGESIP – Université de Poitiers), Elisabeth Counil (DGESIP), Coralie Binder (FAGE UNICE), Anne Boraud (SCD UHA), Marie-Reine Boudarel (Ecole des Mines UL), Pierre-Yves Cachard (SCD Havre), Nathalie Marcerou-Ramel (ENSSIB), Frédéric Chirat (réseau des SUP, Lille 1), Joëlle Claud (IGB), , Quentin Lechevalier (VP Etudiant Havre), Carole Letrouit (VP ADBU, Paris 8), Dominique Meyer-Bolzinger (VP CFVU UHA), Sabine Menager (VP CFVU Rouen), Didier Pauelin (DGESIP – Université Laval de Québec).

Sommaire

	Page
1 Introduction	5
2 Méthodologie	12
3 Résultats des enquêtes	
I. Les structures et les instances politiques	16
II. Les espaces	34
III. Les ressources documentaires et pédagogiques	50
IV. Les compétences	65
4 Conclusion générale	79
5 Bibliographie	84
6 Liste des sigles	91
7 Liste des graphiques	92
8 Annexes 1 et 2	93

Introduction

La DGESIP (pôle pédagogique) a chargé le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC, EA 2310) de réaliser une étude visant à faire un état des lieux des collaborations entre enseignants¹, équipes pédagogiques et services de documentation² à travers leurs pratiques et leurs modes d'organisation, leur utilisation des espaces de travail et l'accompagnement des étudiants. Il s'agit d'identifier des avancées et des facteurs de blocage, et de proposer des pistes favorisant des approches intégratives afin de réactualiser la place des services et des espaces de documentation dans les apprentissages universitaires. L'étude s'appuie sur une revue de la littérature et sur la recension des recherches déjà existantes sur cette thématique et sur deux enquêtes spécifiques réalisées auprès des acteurs universitaires. La première enquête, quantitative, par questionnaire, a été menée auprès des vice-présidents responsables de formation (dans les universités)³ ou des directeurs des études (dans les écoles supérieures) et auprès des directeurs des services de documentation. La deuxième enquête, qualitative, a été conduite au cours d'entretiens auprès du personnel des services de documentation, des décideurs institutionnels et des enseignants d'un échantillon d'universités et d'écoles de tailles et de champs disciplinaires variés, choisies de manière à représenter le paysage national, incluant des établissements aux initiatives particulièrement intéressantes.

L'enjeu de cette étude porte donc sur les collaborations entre « équipes pédagogiques et services de documentation ». Elle a été réalisée dans un contexte marqué par plusieurs mutations culturelles, institutionnelles et technologiques qui ont profondément modifié le paysage pédagogique des établissements supérieurs. Celles-ci pèsent aussi sur les modalités et les conditions d'élaboration et d'accès aux savoirs qui conduisent les cursus supérieurs à développer une conception intégrative du curriculum pour assurer des apprentissages profonds, durables et transférables (De Ketele, 1990 ; Romainville, 1993 ; Frenay *et al.*, 1998 ; Dupont et Ossandon, 1994 ; Light et Cox, 2001). Un cursus ne peut plus se contenter de favoriser une maîtrise cognitive de matières disjointes, évaluées à l'aide d'examens ; il s'agit de solliciter des aptitudes et des compétences liées à la mobilisation critique et au développement des acquis transférables : capacité à rechercher et traiter l'information, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à réussir dans des contextes différents.

¹. Dans ce rapport, nous utilisons le terme d' « enseignants » pour couvrir les enseignants-chercheurs et les autres catégories d'enseignants qui exercent les activités d'enseignements au sein des établissements de l'enseignement supérieur.

². Les termes « services de documentation, SCD, bibliothèque, BU » sont utilisés indifféremment pour désigner les structures dédiées à la documentation au sein de l'établissement.

³. Cette instance n'a pas toujours le même titre dans les différents établissements visités. Dans le rapport, le terme générique de VP-CFVU est employé de manière générique pour désigner le vice-président de la commission chargée de l'élaboration de l'offre de formation.

Que nous disent les recherches actuelles sur l'articulation entre la pédagogie et la documentation ? Tout d'abord, plusieurs phénomènes méritent d'être soulignés. Avec le développement des TIC (les technologies de l'information et de la communication), des outils de plus en plus performants et rapides sont à la disposition des étudiants et des enseignants afin qu'ils puissent explorer, recueillir et traiter ces différents types de données. Les outils numériques et Internet ont rendu l'information pléthorique et accessible. Les enseignants et les étudiants peuvent accéder aux informations diffusées dans le monde entier par les centres de documentation, les plateformes scientifiques, les bases de données, les catalogues.

La multiplication des initiatives pédagogiques qui visent aussi bien les enseignements que les lieux d'apprentissage (en dehors de la classe) semble vouloir optimiser l'environnement d'étude pour permettre aux étudiants d'accomplir leur formation. Les différents dispositifs d'apprentissage hors classe (BU, *Learning centre*⁴, espace numérique de travail, forums de discussion) ou les cours à distance peuvent s'articuler et enrichir les différents types d'enseignement présentiel. Par ailleurs, pour favoriser l'usage des technologies, il faut savoir gérer le nécessaire accompagnement pédagogique. Il faut aussi admettre que ces pratiques modifient la manière d'apprendre et d'enseigner. Apprendre revient d'abord à apprendre à obtenir de l'information pertinente dans le contexte de l'usage accru des TIC et de l'explosion des savoirs. Cela relève donc aussi de stratégies métacognitives et de la maîtrise d'outils spécifiques permettant d'y accéder.

Ces technologies permettent aussi aux usagers de travailler ensemble, d'échanger et de collaborer à distance. Toutes les plateformes de formation, comme Moodle par exemple, en témoignent. Ces nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage modifient la manière d'enseigner et d'apprendre. Le rôle de l'enseignant évolue : il peut aussi devenir médiateur, tuteur, facilitateur, accompagnateur. Il est en effet conduit sur ce type de plateforme à concevoir des situations-problèmes que les étudiants doivent résoudre de manière collaborative. Elles ont pour avantage de recréer le lien social que la distance a parfois tendance à affaiblir. C'est pourquoi cette modalité de travail collaboratif *via* les réseaux se substitue souvent au traditionnel cours magistral sur ce type de plateforme. Meirieu (2007) disait qu'une vraie situation-problème « nécessite de faire perdurer les groupes mais aussi de disposer d'outils documentaires d'ordres divers... » Cela a donc pour conséquence de modifier aussi les schémas traditionnels de l'enseignement universitaire : la durée des enseignements n'est plus la même, l'étudiant n'est plus passif mais placé au centre de ses apprentissages, il en devient l'acteur principal. L'enseignant quant à lui doit veiller à ce qui est dit en ligne, à la pertinence de l'information qui circule sur les forums, dans les *chats*. Il devient en quelque sorte le garant du savoir qui circule en ligne.

Ces pratiques innovantes ont mis « apprendre et enseigner » au centre des réflexions critiques qui traversent les débats actuels sur l'enseignement supérieur. Nous sommes face aux évolutions qui tendent à influencer constamment les pratiques pédagogiques, les modes d'enseignement et le fonctionnement des espaces et des dispositifs pédagogiques, mais aussi les formes et les modalités d'apprentissage développées chez les étudiants. Les

⁴. Center (orthographe américaine) – Centre (orthographe britannique). Nous retenons la graphie britannique pour ce rapport.

transformations en cours mettent les lieux de transmission devant des défis cruciaux concernant la conception et l'organisation des programmes et le fonctionnement des démarches pédagogiques. La mise en place des projets innovants dans l'enseignement et l'introduction croissante des méthodes pédagogiques actives (classe inversée ou *flipped classroom*, pédagogie par projet, pédagogie participative, le recours au *big data* ...) impliquent une ergonomie différente au sein des établissements supérieurs et le décloisonnement des instances et des lieux pédagogiques. Entre continuité, discontinuité ou tensions, ces approches innovantes sont en train de faire leurs preuves et se développent.

On se trouve de plus en plus devant un changement paradigmatique : le passage d'un programme universitaire centré sur l'instruction à un modèle émergent centré sur l'apprentissage. Comme le dit Boutinet (2003), cette tendance conduit à passer de l'enseignement, guide de l'apprentissage, à une valorisation du processus d'apprentissage, comme guide de l'enseignement. Ce « curriculum d'apprentissage » repose sur de nouvelles orientations pédagogiques centrées sur « apprendre à apprendre », c'est-à-dire qu'il mène à axer l'organisation pédagogique, le contenu et l'évaluation sur une analyse des connaissances, des savoir-faire et des valeurs dont l'étudiant a besoin pour faire face aux défis d'une société en mutation permanente (Paivandi, 2015).

L'accompagnement des étudiants dans leur apprentissage et le développement des compétences transversales sont devenus ainsi une préoccupation importante dans les différentes filières de l'enseignement supérieur. Les étudiants doivent devenir autonomes et performants dans l'accès aux informations et dans l'appropriation des savoirs. Apprendre à apprendre, savoir réaliser d'une manière pertinente des recherches informationnelles, utiliser les ressources documentaires, évaluer des sources d'information, développer une approche critique de l'information, produire soi-même de l'information de qualité, travailler en équipe dans le cadre d'un projet constituent des apprentissages transversaux importants, notamment pour les étudiants inscrits en licence. Il devient alors nécessaire d'appréhender l'espace de formation universitaire comme un espace multidimensionnel, habité par des étudiants plus ou moins sédentaires ou nomades, tiraillés entre les exigences du curriculum, le projet personnel et le développement des compétences transversales et valorisées sur le plan social ou professionnel.

Pour répondre à ces exigences, le curriculum universitaire se trouve face à des défis qui concernent à la fois l'acquisition d'une plus grande autonomie et le développement de nouvelles attitudes face aux tâches d'apprentissage. La réalisation des différents types d'apprentissage (disciplinaires, pratiques, méthodologiques, transversaux) nécessite le décloisonnement des lieux d'apprentissage et une plus grande synergie des acteurs pédagogiques au sein des établissements supérieurs. L'université est appelée à inventer une nouvelle ergonomie pédagogique ou une conception intégrative des lieux d'apprentissage permettant aux étudiants d'avancer dans leurs études, de réaliser un apprentissage de qualité et de développer la capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie.

Réfléchir à une nouvelle ergonomie renvoie au fait que la forme universitaire qui résulte de l'organisation habituelle, même si elle reste largement héritière du contexte historique de ses origines, perd alors sans doute en cohérence. L'analyse des pratiques d'acteurs engagés dans

la valorisation ou l'usage des ressources documentaires, en lien avec le développement des apprentissages et avec l'appui à la recherche, confirme l'hypothèse selon laquelle différents espaces de formation interagissent nécessairement dans et hors les murs de la classe et de l'université. Dès lors, la question des modalités des interactions entre ces différents *topos* aux cadres plus ou moins flexibles et mobiles est posée. La « juxtaposition des univers » dans lesquels évoluent les étudiants à l'intérieur de l'université redéfinit leur expérience universitaire comme emboîtement de socialisations parallèles ou successives, ayant chacune leur dynamique propre. Dès lors, comment les expériences formatives, en particulier celles qui s'appuient sur les ressources documentaires, transfusent-elles d'un espace à l'autre ? Le défi pour les pédagogues d'aujourd'hui, et ceux de demain, semble bien être de penser les différentes configurations possibles de la formation étudiante : juxtaposition ou emboîtement des espaces et dispositifs.

Tous ces éléments de contexte posent la question de la place et du rôle de la documentation et des ressources documentaires dans les nouvelles pratiques pédagogiques et dans l'apprentissage des étudiants. Il s'agit de s'interroger sur le curriculum et ses orientations liées à la manière dont les programmes d'études et les activités pédagogiques sont conçus et pratiqués dans l'enseignement supérieur. Les services de documentation regroupent des espaces en lien avec différentes filières : BU, bibliothèques associées des UFR et de département, centre de documentation... A la lecture des rapports d'activités déposés sur les sites des SCD⁵, nous constatons de façon générale que les équipes des SCD proposent tout au long de l'année des services, des espaces, des collections, en cherchant à s'adapter aux changements et à être en phase avec les besoins des usagers, dans l'optique de les aider à réussir dans leurs parcours. Les enquêtes réalisées auprès des étudiants montrent aussi que la BU constitue un lieu privilégié de travail pour une grande partie d'entre eux⁶.

La mission « formation des usagers » constitue un axe fort pour les SCD. Et ce, depuis de nombreuses années. Pour les personnels des bibliothèques, il s'agit de la dernière étape de la succession de tâches inhérentes à la chaîne documentaire, celle de la diffusion. Les compétences des personnels des SCD vont au-delà de la mise à disposition des documents nécessaires pour l'étude et la recherche. Le cahier de charges d'un bibliothécaire, d'un bibliothécaire adjoint spécialisé, d'un conservateur prévoit également la formation des usagers. Deshoullières (1999) avait dressé un historique de l'évolution des premières

⁵. Par exemple : Service commun de la documentation (SCD). Rapport d'activité 2014-2015 à l'université Paris Diderot-Paris 7. Disponible à l'adresse :

<http://bibliotheque.univ-paris-diderot.fr/sites/default/files//articlesRA%20SCD%202014-2015.pdf>

⁶. La dernière enquête de l'OVE (Observatoire de la Vie étudiante – national) en 2013 sur un échantillon de près de 41000 étudiants en France montre que selon la nature de leur travail et les exigences pédagogiques, la bibliothèque, les salles de travail ou l'ENT ne sont pas investis et utilisés de la même manière. Les études conduisent donc les étudiants à vivre des rapports divergents à l'univers académique, et à l'implication et à la pratique. Près de 80% des étudiants interrogés disent aller à la bibliothèque régulièrement (38%) ou de temps en temps (41%). Si on se réfère aux données des enquêtes antérieures de l'OVE, on constate une baisse soutenue de la fréquentation physique des bibliothèques universitaires depuis 1997 (90% en 1997 et 87% en 2006) remplacée souvent par la consultation à distance (Paivandi, 2016). Selon l'auteur, les taux de fréquentation ne diminuent pas chez les étudiants qui suivent des études plutôt « littéraires » et universitaires (Droit-Economie ou LSHS) qui ont plus que d'autres développé des habitudes de travail en bibliothèque. Dans ces disciplines le recours à des ouvrages ou à des revues est plus fréquemment observé et la bibliothèque reste un instrument de travail incontournable.

formations en milieu universitaire de 1992 à 1996 en montrant que les universités avaient commencé à généraliser cet enseignement depuis ces mêmes années. Ces premières formations visaient surtout l'acquisition de méthodes de travail. Les URFIST (Unités Régionales de Formation à l'Information Scientifique et Technique) furent d'ailleurs spécialement créées pour promouvoir ces formations. Mais l'enjeu dans la formation des usagers ne consiste pas seulement à promouvoir une information scientifique, technique, méthodologique. Il est aussi relié à la problématique de l'accompagnement des usagers, à la construction d'une culture documentaire et informationnelle, à la posture de recherche, aux démarches réflexives et innovantes (Frisch, 2016).

Les évolutions sont aussi importantes dans la pratique enseignante à l'université. Pour les enseignants, la dématérialisation de la documentation a imposé une « révolution » des pratiques. Par ailleurs, conscients de la nécessaire adaptation à leur public, certains cherchent à modifier leurs démarches pédagogiques. C'est la rencontre de ces deux gestes professionnels, pratiques documentaires et pédagogie universitaire, qui est susceptible de leur ouvrir de nouvelles perspectives. Des enseignants de toutes disciplines se forment ou s'autoforment, se spécialisent et se préoccupent de faire acquérir aux étudiants une réelle culture informationnelle, seuls ou en partenariat avec les personnels des SCD. Ces modèles à étapes induisant consciemment ou inconsciemment, après leur exposition en formation, des formes d'application, de reproduction. Nous pensons qu'il faut appréhender un champ de validité plus large que celui des « démarches types », des « modèles à étapes » et aborder la question des modèles et des dispositifs didactiques. L'Information-Documentation relève d'une pratique de questionnement, de construction de savoirs, de connaissances, de compétences.

L'univers de la documentation est également confronté au défi des outils et dispositifs numériques qui ont notablement modifié les pratiques documentaires en ouvrant de nouvelles voies de communication et d'échange de l'information. Très rares sont en effet les BU qui n'ont pas encore commencé leur immersion dans le monde des bornes interactives, de l'affichage dynamique et des écrans tactiles. Les plus avant-gardistes ont même pris le parti de l'innovation technologique avec des offres qui utilisent largement la numérisation, le multimédia et la réalité augmentée ; le tout permettant de véhiculer de formidables programmes de numérisation de bibliothèques, d'archives en tout genre et d'accéder à des visites virtuelles de musées par exemple. La veille informationnelle s'est également dotée d'outils encore plus performants. Nous sommes passés d'une démarche de recherche de l'information d'abord proactive, à une démarche réceptive et sélective de l'information (*download*) grâce notamment aux outils de syndication (flux RSS, agrégateurs, etc.).

La posture actuelle n'est plus tant de rechercher de l'information pertinente mais plutôt de savoir la recevoir grâce à des outils sélectifs qui réalisent automatiquement pour nous le travail de curation des contenus. L'information pertinente ou en tous cas personnalisée est alors servie sur un média web comme « sur un plateau ». Avec les technologies du numérique le savoir semble être « au bout des pouces » (au clavier), comme le disait Serres (2012). Pour l'auteur, un nouvel humain est né, il le baptise « Petite Poucette ». En les intégrant dans l'espace documentaire, de nouveaux temps et de nouveaux espaces de collaboration se créent en transformant du même coup les pratiques professionnelles, pédagogiques et académiques

des usagers. Leur introduction provoque un déséquilibre qui remet en cause les routines des enseignants, des étudiants et des personnels des bibliothèques. De nouveaux besoins apparaissent et des questions se posent alors : comment utiliser tel ou tel outil pour la recherche ? Comment enrichir un cours avec le média ? Comment trouver et exploiter rapidement une information ? Et le dialogue s'établit entre ces acteurs ; les échanges se multiplient aux cours des nombreuses situations heuristiques que la présence des technologies a provoquées. C'est donc principalement ce besoin de comprendre, d'expérimenter et de s'approprier de nouvelles techniques de recherche, traitement, production et diffusion de l'information qui provoque la collaboration entre ces différents acteurs.

De fait, nous constatons que les technologies mises à disposition des usagers dans les services de documentation influencent profondément les pratiques pédagogiques, les stratégies d'apprentissages mais aussi les relations qui existent entre les différents acteurs fréquentant les bibliothèques. Tous ces acteurs reconnaissent d'ailleurs aux technologies usuelles de l'information et de la communication un rôle social d'envergure non seulement à travers les interactions humaines qu'elles provoquent en présentiel, que ce soit pour apprendre à les utiliser ou tout simplement pour les découvrir, mais aussi vis-à-vis des opportunités d'échanges interpersonnels ou inter-groupaux qu'elles permettent en offrant des espaces de rencontre et de collaboration à distance à travers les réseaux.

La problématisation de cette étude peut se faire à travers la question des formes de porosités à penser entre des catégories socio-professionnelles, des espaces, des services, des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Notre étude a tenté de saisir la question de la relation entre enseignants et professionnels de l'information à travers celle de l'évolution des usages, des usagers, des espaces, des pratiques et des compétences pour proposer des formes innovantes d'intégration dans les curricula de formation. Elle porte aussi sur les usages, par les enseignants, de ressources documentaires multi-supports, sur des campus universitaires à géométrie variable, articulant des points de convergence, des points de divergence et des points aveugles. Pour réaliser cette étude, 12 établissements universitaires ont été visités afin de rencontrer les différents acteurs au sein de l'institution. Une autre enquête par questionnaire destiné aux établissements a aussi été réalisée auprès de 58 responsables de formation (26 universités et 32 écoles) et 82 directeurs des SCD (dont 58 universités). Les observations ont notamment visé les décideurs institutionnels, les enseignants et les corps de métiers qui contribuent à la mise en œuvre de la formation des usagers des bibliothèques universitaires. Chacun de ces corps de métiers a développé son propre point de vue sur la formation documentaire et l'usage des SCD. Notre corpus est donc constitué des données qualitatives et quantitatives sur le point de vue des acteurs concernés par les pratiques et la formation documentaires.

En analysant le recensement déclaratif de pratiques des professionnels des SCD, d'enseignants, d'étudiants, d'acteurs concernés par cette question, nous tentons de réaliser un état des lieux, un ensemble de constats qui permettent de procéder à la proposition de pistes d'amélioration innovantes et à développer. Nous avons tenté de saisir la manière dont cette rencontre entre ces corps de métiers se fait et se vit. Différentes polémiques et tensions apparaissent. Notre étude montre qu'il existe une forte diversité de situations et que les composantes pédagogiques et les SCD prennent différemment en charge la formation. Trois

facteurs semblent entrer en jeu : les moyens humains et matériels disponibles, les choix politiques et pédagogiques effectués par les décideurs et les acteurs institutionnels, et la dynamique locale de chaque situation.

Des éléments plus précis et plus détaillés sur l'état de la collaboration entre les SCD et les structures pédagogiques, se trouvent dans les quatre chapitres thématiques de ce rapport.

Le premier s'intéresse aux structures institutionnelles et aux politiques mises en place au sein des établissements visés par l'enquête, en lien avec la documentation et l'information, qu'elles soient concrètes ou virtuelles ;

Le deuxième chapitre aborde la question des espaces physiques. Une première partie s'intéresse aux lieux traditionnels, aux attentes et besoins exprimés par les usagers. La deuxième partie pointe l'évolution impulsée par le numérique sur ces espaces : les *Learning centres* ;

Le troisième chapitre analyse les collaborations existantes ou souhaitées pour la constitution des collections de ressources documentaires et pédagogiques et le développement des pratiques de lecture académique des étudiants ;

Le quatrième chapitre examine la question des compétences visées par la formation documentaire et à l'information.

À la fin de chaque chapitre se trouvent les préconisations visant à améliorer les différentes formes de collaboration entre les acteurs pédagogiques au sein de l'établissement.

Cette étude complète et prolonge les rapports et les publications qui existent sur la documentation, les usages et la formation en interrogeant prioritairement les interactions et la collaboration entre les équipes pédagogiques et les équipes de documentation.

METHODOLOGIE

Le choix des outils

L'état des lieux des collaborations entre enseignants, équipes pédagogiques et services de documentation a été organisé autour de trois travaux :

- 1) L'élaboration d'un état des savoirs focalisé sur les travaux publiés sur l'offre et les pratiques documentaires, les espaces d'information et d'apprentissage, les compétences transversales des étudiants, ainsi que les stratégies politiques menées au sein des universités en faveur de la collaboration des acteurs pour la réussite universitaire ;
- 2) Une enquête par questionnaire réalisée auprès deux acteurs institutionnels⁷ pendant le mois d'octobre 2015 :
 - a. le premier questionnaire a concerné les Vice-présidents de la commission de formation et de la vie universitaire (VP-CFVU). Au total, 57 Vice-présidents ont répondu à cette enquête ;
 - b. le deuxième questionnaire a visé les directeurs des Bibliothèques universitaires et a été rempli par 82 d'entre eux dans 79 établissements (dans 3 établissements, 2 SCD différents ont répondu au questionnaire) ;
- 3) Une enquête qualitative par entretien a été menée du 15/09/2015 au 15/11/2015 auprès des différents acteurs institutionnels (personnels des SCD, enseignants, vice-présidents de la commission de formation, responsables des Services universitaires de pédagogie « SUP » ou des Centres d'innovation pédagogique et d'évaluation « CIPE », vice-présidents étudiants) des établissements retenus dans l'échantillon.

Enquête par questionnaire

Au total, 57 vice-présidents de la Commission de la Formation et de la Vie Universitaire (VP-CFVU) ou directeurs des études (écoles) ont répondu à l'enquête par questionnaire. Le questionnaire destiné aux VP-CFVU s'est intéressé à l'élaboration de la politique documentaire de l'établissement, à la présence des SCD dans les instances politiques, à l'acquisition de compétences transversales documentaires par les étudiants, aux modalités de la collaboration entre les enseignants, les composantes pédagogiques et les personnels des SCD, à l'évolution des espaces physiques des bibliothèques et aux acteurs impliqués, et à l'évolution du rôle des services de documentation dans le contexte de la rénovation pédagogique⁸.

Les 82 directeurs des bibliothèques universitaires dans 79 établissements ayant répondu au questionnaire dirigent quatre types de structure : centre de documentation (13%), direction de la documentation (5%), SCD (78%) et SICD (4%). Ils appartiennent aux établissements universitaires (71%), aux Grandes écoles (12%) et aux autres établissements (17%). Le

⁷. Voir la liste complète des établissements ayant répondu à ces deux questionnaires dans l'annexe 2.

⁸. Voir le questionnaire complet dans l'annexe 1.

questionnaire destiné aux directeurs des BU a abordé les thèmes suivants : la collaboration avec les enseignants en lien avec l'acquisition des ressources (commandes, achats, choix des ouvrages, etc.), les conditions de mise à disposition (exemplaires disponibles, accessibilité) des ressources de la bibliothèque, l'utilisation des espaces physiques de la BU et l'existence d'un projet de type *learning centre*, les actions de formation auprès des étudiants et des enseignants, la participation des services de documentation à la mise en œuvre du C2i niveau 1 (certificat informatique et internet), domaine « organiser la recherche d'informations à l'ère du numérique », la formation des personnels des services de documentation, la collaboration avec une structure d'appui à l'enseignement⁹.

Enquête qualitative par entretien

Au total, 86 entretiens semi-directifs ont été réalisés dans douze établissements de tailles et de champs disciplinaires variés, choisis de manière à représenter le paysage national incluant des établissements aux initiatives particulièrement intéressantes¹⁰. Les établissements visités ont été sélectionnés à partir de deux critères :

- 1) La présence d'initiatives locales en rapport avec les SCD ;
- 2) Le type d'établissement : taille, lieu géographique, tendances disciplinaires généralistes, SHS, Sciences.

Cette enquête qualitative a tenté de saisir le point de vue des acteurs impliqués dans le domaine des ressources documentaires (VP-CFVU, directeurs et personnels des SCD, enseignants, Vice-président étudiants, responsables des SUP).

Un guide d'entretien semi-directif a été collectivement réalisé. Il est structuré en plusieurs grandes rubriques :

- Les modalités des collaborations entre la BU/SCD et les différentes formations (projets pédagogiques, maquettes, accréditation,...) ;
- Les modalités mises en place pour aider les étudiants dans l'acquisition des compétences documentaires et informationnelles et leur coordination avec les formations, les projets pédagogiques ou les enseignants ;
- La collaboration entre les personnels des SCD et les enseignants, les responsables de formation ou les étudiants dans les opérations d'achat, de désherbage ;
- Les politiques documentaires menées au sein de l'établissement et les collaborations en cours ou envisagées avec les composantes pédagogiques ou les services transversaux comme les SUP, les CIPE ou la direction numérique ;
- La manière dont les maquettes et les programmes intègrent les compétences documentaires et informationnelles ;
- L'existence d'un projet de type *learning centre* et l'implication des différents acteurs pédagogiques et politiques au sein de l'établissement ;

⁹. Voir le questionnaire complet dans l'annexe 1.

¹⁰. Les Universités de Bordeaux, Université de Grenoble 1, Université du Havre, Université de Lille 1, Université Paris VIII Vincennes Saint-Denis, Université Paris Descartes, Université de Poitiers, Université de Strasbourg, Université de Haute Alsace, Université de Bretagne Occidentale, Université de Technologie de Troyes, l'INSA de Toulouse

- La participation des personnels des SCD aux projets pédagogiques développés au sein des structures pédagogiques ;
- La stratégie de développement et d'intégration des pratiques pédagogiques médiatisées par les technologies du numérique ;
- La politique d'évaluation des environnements numériques proposés par les BU ;
- La place des relations enseignants / personnels SCD dans l'autoévaluation, l'évaluation et l'accréditation des diplômes.

Les 86 entretiens retenus se répartissent de la manière suivante :

VP-CFVU et les autres VP	14
Directeurs BU / SCD	12
Personnels SCD	25
Enseignants	24
SUP / Services numériques	5
Étudiants	6

La diversité des fonctions des personnes interviewées se justifie par le fait que les questions liées à l'acquisition des compétences documentaires et informationnelles ainsi qu'à l'usage des SCD sont travaillées et prises en charge par divers acteurs tant au niveau stratégique (Vice-présidents, direction de la BU, direction numérique), qu'au niveau pédagogique (composantes, enseignants, étudiants), qu'au niveau fonctionnel (personnels des SCD). Ainsi, dans un établissement, un projet d'aménagement des espaces des SCD ou de création d'un *learning centre* est susceptible de mobiliser plusieurs acteurs. Plus globalement, les VP-CFVU, les personnels des SCD, ainsi que les enseignants représentent la majorité des interviewés.

Pour un premier contact avec les établissements retenus, le LISEC a adressé un courrier présentant les objectifs de l'enquête à chaque présidence. Le courrier précisait que l'enquête qualitative serait effectuée par entretien semi-directif individuel, d'une durée d'une heure environ, et que les données recueillies et retranscrites seraient anonymées. Seuls les membres de l'équipe y auront accès et en feront usage pour les analyses et la préparation de leur rapport. Les établissements ont très souvent bien accueilli l'équipe et ont largement facilité le déroulement de l'enquête. En moyenne, sept personnes ont été interviewées par établissement.

Une analyse de contenu des propos recueillis a permis d'établir une grille thématique de l'ensemble des entretiens. La grille d'analyse a retenu plusieurs axes liés à la problématique générale de cette étude :

- Offre de formation SCD pour les étudiants (les différentes formations proposées par les SCD, les compétences visées, en quoi l'offre est construite en rapport avec les composantes pédagogiques) ;
- Offre de formation des enseignants, collaboration SUP/ CIPE (les différentes formations proposées par les SCD, les compétences visées, en quoi l'offre est construite en rapport avec les composantes pédagogiques, collaboration entre les SUP, les URFIST et les SCD) ;

- Apprentissages étudiants, compétences transversales, ressources et dispositifs conçus au sein des SCD pour faciliter l'apprentissage ;
- Projets perçus comme innovants : partenaires, implication des enseignants ; *learning centre* ; les projets pédagogiques des composantes qui intègrent les compétences documentaires et informationnelles, l'offre de formation documentaire émanant des composantes (la place dans les maquettes, l'implication des SCD) ;
- Ressources (numériques, papier, ...), investissement des enseignants dans la politique d'achat, supports et usages, veille technologique et documentaire ;
- Stratégies politiques et universitaires, stratégies documentaires, forme institutionnelle de la collaboration (instances centrales comme les CFVU, CA, CVU ; instances spécifiques comme le conseil de documentation) ;
- Les projets pédagogiques des composantes qui intègrent les compétences documentaires et informationnelles, l'offre de formation documentaire émanant des composantes (la place dans les maquettes, l'implication des SCD) ;
- Espace, lieux (conception), ergonomie, temps (ouverture) ;
- Démarche qualité : professions SCD, évolution-transformation en cours, veille, formation du personnel / actualiser/réactualiser les compétences ;
- Le point de vue étudiant (lorsque l'entretien vise les étudiants).

Les thèmes repérés lors de la première lecture thématique ont été organisés en fonction de quatre entrées : l'espace, les structures et les instances politiques, les ressources, les compétences. Les citations mentionnées dans les quatre chapitres sont extraites de l'étude qualitative (les entretiens).

Les données issues des entretiens ont été confrontées aux informations quantitatives des deux enquêtes par questionnaire. Dans l'ensemble, l'analyse s'effectue dans une démarche qualitative et une lecture compréhensive des données (points de vue, représentations, descriptions de l'expérience,...) sans prétention à l'exhaustivité mais répondant à la commande de « mieux cerner l'état actuel des collaborations entre équipes pédagogiques et service de documentation... De repérer les avancées et les facteurs de blocage et de proposer des pistes favorisant des approches intégratives afin de réactualiser la place des services et des espaces de documentation dans les apprentissages, en particulier dans le contexte des nouveaux environnements de travail de l'enseignement supérieur ».

Chapitre I

Les structures institutionnelles

L'idée d'une politique documentaire à l'échelle de chaque université date de 1975, les différentes bibliothèques d'un même site étant fédérées par un Service Commun de Documentation dès 1985 (Bally, 1985). Cette évolution va devenir encore plus perceptible à partir de la loi LRU, puisque ce sont désormais les établissements eux-mêmes qui gèrent les SCD (Appel, 2012, p.44), ce qui autorise une plus grande cohérence entre les choix politiques faits au niveau des élus et leur opérationnalisation (*ibid.*, p.45), même si paradoxalement, au moment même de cette décentralisation des instances décisionnelles, la représentation des BU au sein des Conseils d'Administration des établissements n'est nullement garantie (Fernex, 2013, p.6).

Plusieurs rapports récents publiés par l'Inspection générale des bibliothèques s'appuient sur des expériences françaises et internationales pour souligner l'importance d'une nouvelle politique documentaire intégratrice au sein des établissements supérieurs afin de mettre en place des projets innovants associant les personnels des SCD et les structures pédagogiques. Pour le rapport Carbone (2013), « la documentation est intégrée à la politique de formation de l'établissement, notamment en termes de contenus pédagogiques et d'accessibilité des bibliothèques » (*ibid.*, p. 13). Le rapport souligne la contribution des SCD à l'*e-learning* (signalement et accès aux ressources pédagogiques numériques, collaboration avec les enseignants et avec les services TICE) (*ibid.*, p. 27). Un autre rapport centré sur l'évolution des emplois dans les bibliothèques note que « comme dans les bibliothèques universitaires, médiation, accompagnement et pédagogie deviennent le “ cœur du métier ” » (Carbone et al, 2013). Tout en insistant sur la nécessité d'une collaboration active et innovante entre les SCD et les structures d'enseignement, Claud et Micold (2014) constatent que la formation documentaire est absente des axes stratégiques des établissements et qu'elle peine à trouver une place dans les maquettes de formation (*ibid.*, p.18). Pour les auteurs de ce rapport, enseignants et bibliothécaires sont considérés comme co-acteurs de la formation.

Le rapprochement entre les SCD et les structures pédagogiques est devenu ainsi un axe important de la politique stratégique de l'enseignement supérieur (Béjean et Montubert, 2015). Le rapport intitulé « Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur » considère que les personnels des SCD « sont rarement associés aux équipes pédagogiques alors qu'ils constituent une ressource précieuse pour aider les étudiants à développer des compétences méthodologiques dans l'accès à l'information, et pour aider les enseignants à trouver des ressources pédagogiques sur lesquelles s'appuyer » (p. 97). Pour les auteurs de ce rapport, « les métiers de l'enseignement sont aussi ceux des personnels de bibliothèque et des personnels administratifs, notamment chargés de l'ingénierie pédagogique et de l'accompagnement des étudiants » (*ibid.*, p. 143).

L'enquête s'est particulièrement intéressée à la manière dont les établissements se mobilisent sur le plan institutionnel afin de promouvoir et de faciliter les différentes formes de collaboration entre les instances transversales, politiques et pédagogiques. Un constat important s'impose à la lecture des données. La collaboration entre les professionnels travaillant dans les services et les composantes, dans les établissements universitaires, ne fait guère partie de la culture dominante ni des « allant de soi » institutionnels. Les établissements se doivent donc de relever le défi de la mise en œuvre d'une nouvelle culture de collaboration. Il s'agit de coordonner les instances de décision et de régulation et les différents acteurs impliqués dans la pédagogie, pour les faire coopérer au niveau central et local de chaque unité. L'un des problèmes reste sans doute d'organiser ces relations ainsi que la répartition des tâches entre différents profils et catégories professionnelles qui tous ont un lien avec l'information et son traitement.

Certains décideurs politiques au sein des établissements enquêtés sont conscients de l'écart entre les pratiques en cours et les orientations souhaitées, et disent vouloir le réduire. L'intensification de la concertation autour de la politique documentaire et des services pédagogiques est un signe institutionnel important : une inscription beaucoup plus systématique des actions de formation des SCD dans les cursus, la participation des SCD à l'accréditation des maquettes ou encore l'implication des SCD dans les projets pédagogiques innovants, font partie des leviers d'action initiés par les directions des établissements.

Les formes institutionnelles de la collaboration entre les décideurs des SCD et les autres décideurs et acteurs politiques et pédagogiques sont observables à différents niveaux :

- La direction de l'établissement et ses instances politiques (commission d'études, commission de la formation) ;
- Les instances spécifiques ;
- Les services transversaux (SUP / CIPE, direction numérique, etc.) ;
- Les composantes et les équipes pédagogiques.

I.1. La direction de l'établissement et les instances politiques

Les instances centrales de direction semblent de plus en plus être intéressées par le rôle pédagogique des SCD et la nécessité de collaboration entre différents acteurs institutionnels liés aux pratiques pédagogiques, même si tous les établissements visités ne vivent pas la même dynamique. Les entretiens effectués auprès des responsables politiques et des directeurs des SCD attestent en effet de niveaux de réalisation pratique hétérogènes : tandis que certains établissements sont dans une phase plus avancée dans la mise en place de projets innovants, impliquant la collaboration de plusieurs instances et acteurs, d'autres s'engagent seulement dans une phase initiale de réflexion sur l'évolution à suivre. On constate cependant une prise de conscience réelle de la nécessité d'une plus grande coordination entre les différents acteurs pédagogiques dans chacun de ces établissements.

Les lieux politiques transversaux sont stratégiques en termes d'influence sur les décisions et les orientations institutionnelles. Dans la plupart des établissements, la direction du SCD est invitée ou est membre invité de certaines instances centrales comme le CA, la CFVU. Cette présence, importante sur le plan symbolique, constitue un point de départ et une condition

indispensable à la valorisation des services de documentation et à la prise en compte de leur rôle effectif dans les projets pédagogiques innovants de l'université. L'enquête par questionnaire fournit un ensemble de données chiffrées qui permet d'identifier les pratiques institutionnelles en cours. Comme le graphique I.1 le montre, les personnels des SCD participent relativement peu aux conseils de perfectionnement (24%) et aux réunions de la commission de formation (36%). En revanche, dans plus de deux établissements sur trois (67%), le VP-CFVU ou le directeur des études est associé à l'élaboration de la politique documentaire de l'établissement, et dans plus d'un établissement sur deux (54%), des questions de politique documentaire sont débattues au cours de réunions de la CFVU ou de la commission d'études.

Le graphique I.1 montre aussi que les SCD sont fortement associés au domaine numérique. Une grande majorité des établissements enquêtés (84%) affirme qu'il existe une politique spécifique aux ressources numériques (élaboration, développement, accès, mise à disposition) et dans 67% de ces établissements, les services de documentation sont associés à la définition de cette politique. Le graphique I.2 illustre également la participation des SCD à l'élaboration et à l'évaluation des formations universitaires. Selon les VP-CFVU, 58% des établissements interrogés disent avoir associé les SCD à l'élaboration du dossier d'accréditation (77% des universités et 47% des écoles). Selon la même enquête, plus d'un établissement sur deux (53%) disent que dans la politique d'évaluation des formations et des enseignements, un volet spécifique concerne les services de documentation. Par ailleurs, près de 40% des VP-CFVU interrogés affirment que certaines équipes pédagogiques (ou de formation) de leur établissement incluent des représentants du service de documentation (54% dans les universités contre 28% dans les écoles).

Les données de l'enquête par questionnaire nous donnent un aperçu général de l'implication des SCD dans les instances centrales ou locales et attestent de la prise en compte des questions documentaires dans la politique de formation. Les entretiens confirment globalement ces tendances, tout en nous fournissant des nuances et des modalités précises de l'implication des SCD : « *En tant que vice-président du CEVU, on a encore toujours l'habitude d'inviter un représentant du SCD à chaque session du CEVU de manière à ce qu'il puisse interagir au niveau principalement documentation, mais aussi vie étudiante puisqu'il y avait un gros travail qui avait été fait pour pouvoir développer, réaménager le SCD [...]* ».

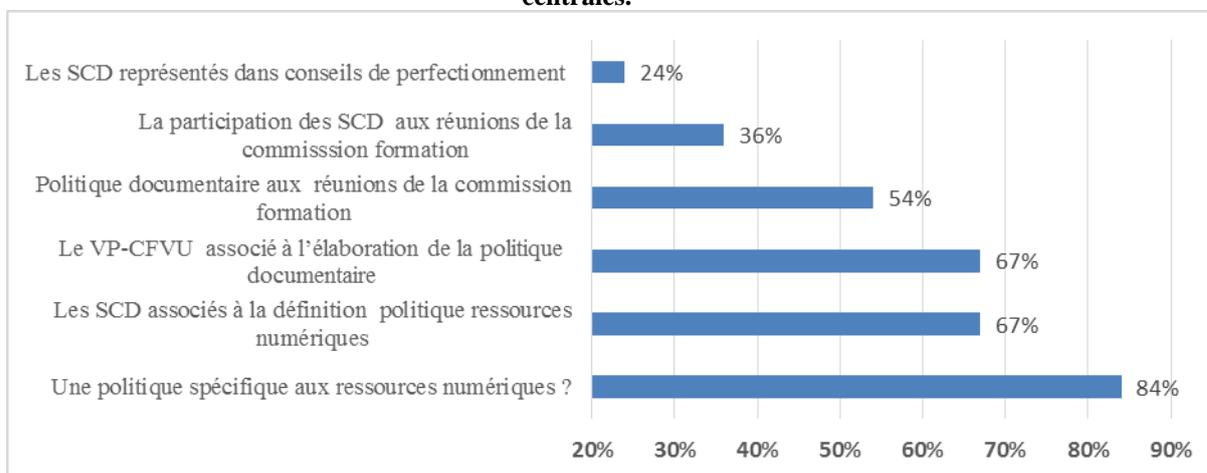
Les données qualitatives issues des entretiens et des questions ouvertes affinent et nuancent le regard sur les réalités vécues. On constate, par exemple, que la présence des personnels des SCD ne signifie pas systématiquement une implication forte dans les projets pédagogiques, ou n'est pas le reflet de la dynamique institutionnelle autour de la collaboration entre les acteurs de la pédagogie.

La valorisation des SCD et la reconnaissance de leur rôle reste néanmoins au cœur du processus de synergie institutionnelle mise en place par la gouvernance de l'université. La place occupée par les SCD dans les instances centrales ne constitue pas une réalité bureaucratique immuable et constante, elle est travaillée, négociée et ajustée par les acteurs politiques à travers les interactions institutionnelles. Elle résulte notamment de la volonté politique et de la mobilisation des personnels des SCD, comme le précise une directrice de

BU : « *l'université lancera prochainement un "schéma directeur de la formation" dans lequel le SCD essayera de s'inscrire* ». Lorsqu'une présence est passive, on constate un décalage entre une participation prescrite et la réalité des pratiques en cours : « *une présence physique à la CFVU est importante, mais les échanges sont peu développés* ».

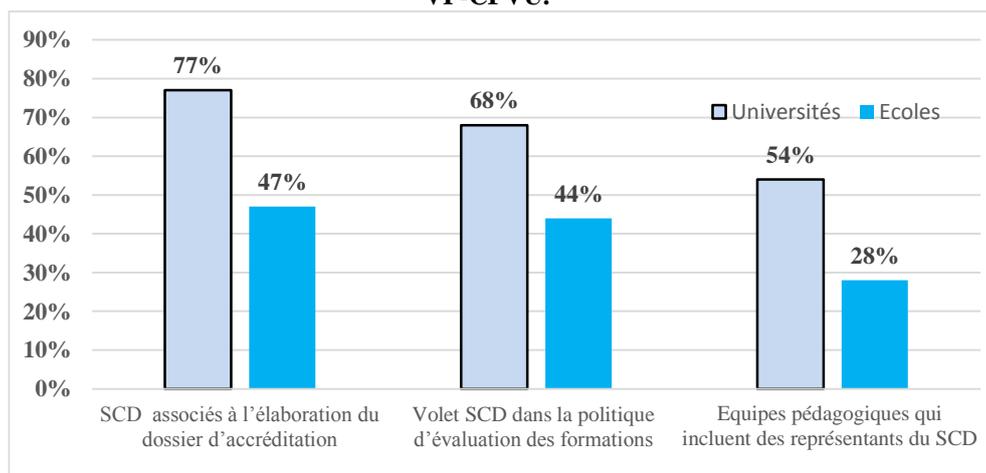
Cette présence est parfois ponctuelle et liée à l'ordre du jour : « *Les bibliothécaires participent aux conseils de direction, mais sur invitation, enfin pas à tous les conseils de direction. Ils sont invités régulièrement* ». À l'opposé, on a pu parfois observer l'existence d'une certaine distance entre les instances pédagogiques majeures et les SCD : « *Du côté du VP formation, entre la vice-présidence formation et la documentation, il n'y a pas de lien direct ; pas d'incitation particulière. Pour lui, les questions de documentation ne sont pas du ressort de la vice-présidence formation* ».

Graphique I.1 : Le point de vue des VP-CFVU à propos de l'implication des SCD dans les instances centrales.



En dehors des instances permanentes, dans certains cas, les SCD font partie des groupes de travail *ad-hoc* mis en place pour concevoir, évaluer ou piloter un projet ou une démarche institutionnelle comme le précise un VP-CFVU : « *On est dans la vague et donc le directeur du SCD N.T. fait partie d'un groupe de travail qu'on appelle la team formation piloté par le vice-président. Le directeur du SCD va avoir son mot à dire et va orienter les trames qu'on va mettre en place et qu'on va proposer aux composantes pour l'élaboration de leur maquette. Je pense que le SCD a un grand rôle à jouer et il le jouera* ».

Graphique I.2 : La participation des SCD dans la définition de la politique d'enseignement selon les VP-CFVU.



I.2. Les instances spécifiques de la documentation

L'existence d'un lieu institutionnel spécifique, comme un conseil documentaire ou un conseil de la documentation, destiné à travailler et à coordonner la politique documentaire, a été prise en compte par l'enquête. Dans certains cas, la formalisation d'une politique documentaire s'effectue *via* un conseil de la documentation chargé de discuter des questions tournant autour de l'accès à la connaissance, du numérique et des archives ouvertes. Le conseil documentaire est ainsi le lieu privilégié pour concevoir les modalités de collaboration et de coopération entre les instances transversales et les composantes pédagogiques, et pour débattre des questions relatives aux SCD et à l'orientation des pratiques documentaires au sein de l'université : « *On a un directeur du SCD qui est très facile d'accès, qui sait mettre en synergie les différents acteurs. Cette politique documentaire est discutée au sein du conseil du SCD et je me fais une obligation d'être présent à ce conseil. Cette politique est partagée par les acteurs et est présentée une fois que l'ensemble des acteurs ont donné leurs avis en fonction des secteurs pédagogiques concernés* » (VP-CFVU) ou « *Je voudrais signaler que lorsque nous avons modifié les statuts du SCD, nous avons veillé à ce que la constitution du conseil documentaire limite la présence des personnels de la BU et étende la présence des représentants des composantes et de l'université. Désormais, le VP étudiant, le VP recherche et le VP-CFVU sont membres du conseil documentaire. Un représentant par composante est également invité à y siéger. Il est trop tôt pour dire si cette nouvelle composition en fait une instance susceptible de favoriser les collaborations avec les équipes pédagogiques* » (directeur de SCD).

Le dernier point soulevé constitue un élément déterminant de la fonctionnalité effective d'une instance transversale, comme cadre institutionnel de l'élaboration des pratiques collaboratives à l'intérieur de l'établissement. La présence formelle d'une telle instance ne signifie pas systématiquement un fonctionnement réel comme le souligne un directeur de BU : « *Faute de statut de la bibliothèque, aucun conseil documentaire n'a eu lieu depuis plusieurs années [...]* » ou « *On a un conseil de la documentation qui a été très actif et qui ne s'est pas réuni pendant un an et demi, deux ans pour différentes raisons, et qui est à nouveau très actif. On le réunit deux à trois fois par an. Il est présidé par le président en personne ou le VP-*

CFVU en personne. Les enseignants élus venant du CA mais surtout du CAC et les directeurs de composantes viennent régulièrement. Les étudiants sont absents parce qu'on n'arrive pas à les toucher et les élus du personnel sont présents, donc on a un conseil de la documentation effectivement assez actif et donc du coup c'est le cadre dans lequel on a un certain nombre de discussions sur la politique documentaire et sur les orientations. On présente notamment le rapport d'activité qui est l'objet de discussions un petit peu approfondies ».

Au-delà d'un conseil centralisé, des pratiques locales plus ciblées sont aussi proposées par certains établissements : « Les commissions consultatives spécialisées de la documentation ont déjà été mises en place dans trois des cinq secteurs disciplinaires de l'université (sciences, santé, ALLSH). Elles sont notamment un lieu privilégié pour évoquer la politique documentaire papier et électronique et la formation des usagers » (directrice de BU) ou « Des enseignants sont membres du conseil scientifique de la BDIC¹¹ auxquels sont soumis les projets de l'établissement, sa politique documentaire, sa politique de recherche et de formation. La BDIC avec les enseignants a mené plusieurs projets pédagogiques innovants : MOOC¹², cartable numérique destiné aux collègues avec les étudiants futurs enseignants, cours en responsabilité propre sur les expositions virtuelles, ou partagée (histoire en action, par exemple, cours de civilisation européenne pour les langues)... » (directrice de BU).

Les différents acteurs invités ne s'investissent cependant pas toujours de la même manière et la passivité étudiante est parfois soulignée : « Avec les enseignants, on a un dialogue assez actif. Avec les étudiants, c'est un petit peu compliqué dans la mesure où ils ne viennent pas alors qu'ils ont statutairement de par les statuts de service commun de documentation, ils ont un siège, ils ont des sièges à l'intérieur de cette structure » (directeur de BU).

Les établissements visités n'ont pas tous institué une instance coordinatrice centrale. Certains établissements envisagent d'en créer une : « On propose dans les statuts qui vont être resoumis là en commission des statuts, la création d'un comité d'orientation documentaire chargé de présenter des scénarios et des options de choix sur l'évolution de la politique documentaire tous supports confondus, sachant que le gros enjeu portera sur les ressources électroniques. L'idée étant de préparer les délibérations du conseil documentaire et de présenter aux enseignants référents un paysage plus large que dans le cadre de leurs échanges avec leur bibliothécaire de liaison, où ils ne verront que le périmètre de leurs propres disciplines » (directeur de BU).

Les SCD sont-ils suffisamment présents dans les instances centrales ? Poser une telle question semble légitime à la lecture des données de l'enquête. Les réponses tendent à fortement varier selon les indicateurs extraits du questionnaire : « Il manque un poids, ce n'est pas suffisamment porté par l'établissement au plus haut niveau comme étant en fait quelque chose de stratégique. Voilà, donc c'est plutôt une orientation politique qu'il faut, peut-être

¹¹. La BDIC (bibliothèque documentaire internationale contemporaine) est un SICD (Service interétablissement de coopération documentaire) rentrant donc dans la catégorie générique des BU. Créée en 1918 afin de comprendre les causes de la Première guerre mondiale, elle a eu dès ses origines pour vocation de rassembler tous les matériaux et toutes les traces des événements pouvant servir à interpréter et écrire l'histoire de notre temps. Aujourd'hui bibliothèque inter-universitaire rattachée à l'Université de Paris Ouest Nanterre la Défense, la BDIC est installée sur deux sites distants : la bibliothèque et les archives sur le campus de Nanterre et le musée au sein de l'Hôtel national des Invalides à Paris.

¹². Massive Open Online Courses

simplement réfléchir pour mettre le SCD à la place qu'il mérite » (VP-CFVU). La directrice d'une BU insiste aussi sur le fait qu'il n'existe pas dans son établissement « *un conseil documentaire à proprement parler* » et que « *la bibliothèque n'est pas bien représentée au niveau des instances pédagogiques de l'établissement* ».

Les propos des décideurs institutionnels (notamment les VP-CFVU interviewés) comme ceux des directeurs des SCD montrent que la présence de questions documentaires stratégiques (parmi lesquelles la formation des étudiants aux compétences informationnelles, la formation des enseignants, la transformation des lieux) et la place accordée au rôle pédagogique des SCD dans les ordres du jour des conseils centraux (CA, CR, CFVU) s'avère plus importante, sur le plan stratégique et symbolique, que la présence des décideurs et des enseignants dans les conseils documentaires, susceptibles de devenir des conseils « *périphériques* » et moins influents dans la structure de pilotage de l'établissement. Dans les établissements où une implication active des SCD dans les instances centrales n'existe pas, on observe l'émergence d'une demande et d'une prise de conscience d'avoir accusé un retard sur ces questions de synergie : « *Il n'y a pas de réflexion politique sur l'articulation entre pédagogie et documentation. Je ne m'en suis pas encore préoccupée plus que ça et je trouve que c'est des questions qui d'un point de vue politique commencent à émerger. On travaille aussi avec l'Université ... qui est beaucoup plus avancée et que là on s'était dit qu'il était temps que je prenne le relais politique de ces questions-là* » (directrice de BU).

Cette prise de conscience récente se présente comme un levier de changement vers une vision stratégique et la mise en œuvre future de pratiques institutionnelles novatrices au sein de certains établissements : « *A l'avenir, le service de documentation devrait s'investir beaucoup plus dans la formation des étudiants, dans l'accompagnement des enseignants, dans la veille et le conseil* » (VP-CFVU) ou « *Associés à certaines équipes pédagogiques, les personnels du SCD vont être plus largement mobilisés lors du prochain contrat (2017-2021). Dans le cadre des choix stratégiques de l'université pour la construction de la nouvelle offre, la systématisation des liens entre équipes de formation et SCD a été inscrite dans les cadrages* » (VP-CFVU).

Mais cette volonté d'une évolution vers plus de collaboration peut aussi se heurter à des avis contraires sur cette question : un président plutôt favorable, un responsable de formation qui l'est beaucoup moins se neutralisent et créent une situation de blocage.

I.3. L'équipe pédagogique / les enseignants

La collaboration entre les SCD et les composantes ou les équipes pédagogiques reste un point critique dans le fonctionnement de l'université. Comme on a pu le voir, certaines formes de collaboration existent et se développent graduellement. Cependant, les freins sont nombreux. Ceux-ci relèvent à la fois de la culture universitaire et de l'impensé pédagogique concernant le rôle des SCD. Pour Potocki-Malicet (1997, p. 70) par exemple, l'université est « *un univers de règles mais aussi de non-régulation* ». L'auteur se réfère à la liberté que l'enseignant revendique, à laquelle il tient très fortement et qui le conduit souvent à adopter un comportement très individualiste. On repère aussi la faiblesse de la formation pédagogique et la faible emprise de l'institution et de ses normes, l'impact limité de l'équipe pédagogique locale sur la manière de se conduire des enseignants (Paivandi, 2010). Musselin (1990, p.444)

souligne également que le travail scientifique et pédagogique est avant tout solitaire et peu coordonné : il est donc peu créateur d'interdépendance entre enseignants.

On constate le même phénomène quant aux relations entre enseignants et SCD qui sont en effet l'un des « maillons faibles de la communication au sein des universités » (Montalescot, 2003, p.2). On peut avancer comme l'une des raisons de ce manque le fait que les EC ne sont pas encouragés institutionnellement à s'investir davantage dans les nouvelles technologies appliquées à l'éducation : on relèvera que d'une part, les compétences pédagogiques ne sont que peu déterminantes pour l'évolution d'une carrière académique, et que d'autre part, « la notion de « présence des étudiants », s'agissant de la définition des obligations de service d'enseignement, freine le développement de nouvelles formes d'enseignement telles que l'enseignement à distance » (Caisse de dépôts, 2009, p.30).

Un premier pas en direction de la réorganisation des équipes de formation consisterait à y intégrer des personnels des SCD, en leur donnant de droit de siéger au conseil de département (ABDU, 2012, p.58). Réciproquement, les enseignants pourraient tirer profit de leur expertise pour enrichir les enseignements dispensés par le recours au numérique. Les maquettes de diplômes pourraient alors être collégialement conçues dans une relation d'apprentissage triangulaire : enseignant – étudiant – information (Jouguelet, 2009, p.7), même si le lien entre information et connaissance mérite encore d'être interrogé, accéder à une donnée n'étant pas équivalent à maîtriser un concept.

Plus d'un VP-CFVU sur deux annonce la présence d'un émissaire des SCD dans les équipes pédagogiques (composantes, départements, UFR...). Ce chiffre semble refléter le versant formel des liens institutionnels entre les SCD et les structures pédagogiques. De même, toutes les composantes d'un établissement n'adoptent pas la même politique vis-à-vis des SCD. Les critiques récurrentes des personnels des SCD symbolisent à ce propos un autre versant de la réalité institutionnelle vécue. La faiblesse des instances pédagogiques intermédiaires, soulignée par certaines recherches à propos du fonctionnement pédagogique des structures de l'enseignement supérieur, constitue une donnée déterminante et un facteur de présage comme en attestent les propos et les appréciations des personnels des SCD qui sont loin d'être enthousiastes : « *Les échanges entre la Bibliothèque et l'UFE sont peu développés et quasi exclusivement à l'initiative de la Bibliothèque, ce qui limite leur développement. Nous avons par exemple proposé de fournir aux MOOC des éléments de contenus (images, documents numérisés), notre bibliothèque étant très riche dans ce domaine [...]* » (directeur de BU).

Certains VP-CFVU semblent être conscients de ce manque d'implication et réfléchissent aux leviers d'action possibles, comme le précise l'un d'entre eux : « *Les gens qui sont responsables doivent interagir avec des gens qui soient représentatifs du SCD. J'aurais tendance à dire au niveau intermédiaire... On doit essayer de fluidifier en faisant une structure qui leur permet de se rencontrer de manière officielle et reconnue et qui permettrait d'avoir un lien, je dirai obligatoire et institutionnel reconnu* ».

Face à l'inertie institutionnelle, évoquée par plusieurs personnels des bibliothèques universitaires, certains pensent que des actions individuelles peuvent permettre le développement des liens : « *S'il y a des collaborations à développer, mieux vaut le faire dans*

ce cadre en laissant faire l'intelligence humaine plutôt que de fabriquer des processus bureaucratiques et/ou informatisés dévoreurs d'énergie humaine ».

En se référant aux témoignages des personnes interviewées, on peut dire que la collaboration avec les structures pédagogiques et les enseignants ne revêt pas la même réalité d'une composante à une autre. Si « *Certaines équipes pédagogiques sont encore totalement étrangères aux propositions du SCD* » et malgré un bilan global relativement mitigé, certaines collaborations semblent mieux fonctionner : « *La collaboration concernant la formation des étudiants à l'utilisation des ressources documentaires et aux compétences informationnelles fonctionne très bien et se développe de plus en plus* » ou « *On a également des réflexions sur la manière dont en termes de politique documentaire entre la relation de gré à gré qu'on peut avoir entre un enseignant référent dans une composante par exemple et un bibliothécaire de liaison [...]. L'UFR de Sciences de la vie travaille beaucoup avec nous en termes de formation. Mais il faut monter d'un cran et porter ce projet là aussi politiquement aujourd'hui* »

Dans la majorité des cas observés, le lien entre les SCD et les composantes reste assez individualisé, comme l'affirme un directeur de BU : « *Les services de documentation sollicitent régulièrement les enseignants pour l'élaboration d'actions de formation. L'équipe de formateurs du SCD doit solliciter individuellement les enseignants pour obtenir des réponses. La collaboration repose donc beaucoup sur les relations interpersonnelles. Il serait souhaitable que la collaboration soit institutionnalisée, mais la Commission Formation et Vie Universitaire débat essentiellement des maquettes et non de la pédagogie* ».

Les enseignants semblent être très partagés sur la fonction pédagogique des SCD. On peut même parler d'une certaine absence de réflexion qui renvoie avant tout à l'individualisme pédagogique, aux choix professionnels et à l'absence de culture de collaboration dans les activités d'enseignement : « *J'aurai tendance à faire la réponse classique d'un enseignant : il faut faire des choix, on ne peut pas être partout* » (enseignante). Les collaborations repérées sont davantage personnelles et moins souvent institutionnalisées ou partagées. Certains sont cependant conscients de l'importance de la collaboration : « *L'idée, ça serait plus d'intégrer les bibliothécaires ou des documentalistes dans nos équipes* » (responsable, structure pédagogique).

À l'inverse, le désir de collaboration et d'implication dans les activités pédagogiques chez les personnels des SCD est bien réel : « *Nous souhaiterions être associés à la réflexion sur la pédagogie innovante, la pédagogie inversée, lorsque cela se mettra en place* » ; « *La BU a plusieurs fois sollicité les composantes pour adapter l'offre en ressources numériques (manuels, e-books) à la classe inversée, sans succès pour le moment* » ou « *Pour mieux connaître les besoins et proposer une offre adaptée, il faut renforcer le lien avec des responsables pédagogiques identifiés* ».

Comme le soulignent plusieurs responsables des SCD, les marges de progression se situent essentiellement dans une plus grande synergie entre les composantes pédagogiques, les enseignants et les personnels des SCD.

Lorsqu'une expérience positive de collaboration se développe, les personnels des SCD expriment leur satisfaction à son propos : « *Moi, j'ai par exemple déjà participé pour la FST à leurs réunions pédagogiques justement. Mais pour la FST, c'était la première fois : c'est monsieur [Doyen] qui a invité, qui a demandé à [directeur de SCD] qu'un membre du SCD soit représenté. Du coup, j'ai fait la promotion de l'anti plagiat, de la mise en ligne des rapports de stage et des mémoires* ».

Les SCD sont souvent conscients des enjeux de la communication intra-établissement dans la perspective d'impulser des actions : « *Le souhait d'une collaboration forte est une demande récurrente de la part du service documentation. Certains enseignants sont volontaires et voient les intérêts pédagogiques, une complémentarité dans les apprentissages. Il y a des expériences par rapport aux compétences informationnelles, mais c'est très marginal. Nous réalisons un gros travail de communication avec des rendez-vous dans les réunions des départements afin d'échanger, mais, il y a encore beaucoup de travail* ».

Les équipes pédagogiques, lorsqu'elles s'articulent à un grand département avec un nombre important d'étudiants, se mobilisent rarement autour de débats pédagogiques ni de réflexions critiques sur les activités d'enseignement. Ce constat est moins vrai pour les petites structures ou les écoles au sein de l'université. La collaboration entre les structures pédagogiques et les SCD est aussi marquée par le contexte disciplinaire car les différentes filières ne sont pas mobilisées de la même manière, comme le montrent les propos d'une directrice de BU : « *Une implication plus grande des secteurs droit et économie-gestion dans les problématiques de formation à la recherche documentaire* ».

L'impensé pédagogique des structures d'enseignement semble constituer une réalité partagée de l'univers des enseignants, comme on peut le constater à travers les propos de ce VP-CFVU : « *C'est très délicat parce que, est-ce que je me dis, tiens, on a fait une expérience dans une fac donnée et qu'elle a été rendue possible parce qu'il y avait un très fort appui vice-présidence formation ? Est-ce que maintenant, tenant compte de l'expérience, on peut se dire, toi ou moi, étendons le truc ? Je n'ai absolument pas la possibilité de dire à un collègue directeur d'une autre composante* ».

Pour certains personnels des SCD, la faiblesse de leur collaboration est accentuée par la fragilité et l'instabilité des équipes pédagogiques : « *Les enseignants sont une population très mouvante d'une année à l'autre, à chaque fois que l'un d'entre eux quitte l'université, dans la plupart des cas, son successeur ne prévoit pas les formations documentaires, les liens peuvent être renoués l'année suivante, ou pas* » ou « *Les équipes pédagogiques existantes sont encore fragiles et d'implication très inégale. Quand elles existent, la coopération s'établit assez bien pour ce qui relève de la formation à la recherche documentaire : enseignement dans les cursus d'une part, tutorat documentaire d'autre part* ».

La faiblesse de l'organisation pédagogique ou l'existence d'équipes peu mobilisées autour des questions pédagogiques conduisent certains enseignants à développer des initiatives personnelles qui constituent souvent la forme dominante de la collaboration entre les SCD et les composantes : « *Les échanges avec les équipes pédagogiques sont également encore trop liés à des relations interpersonnelles et trop peu institutionnalisés, en partie par le fait que*

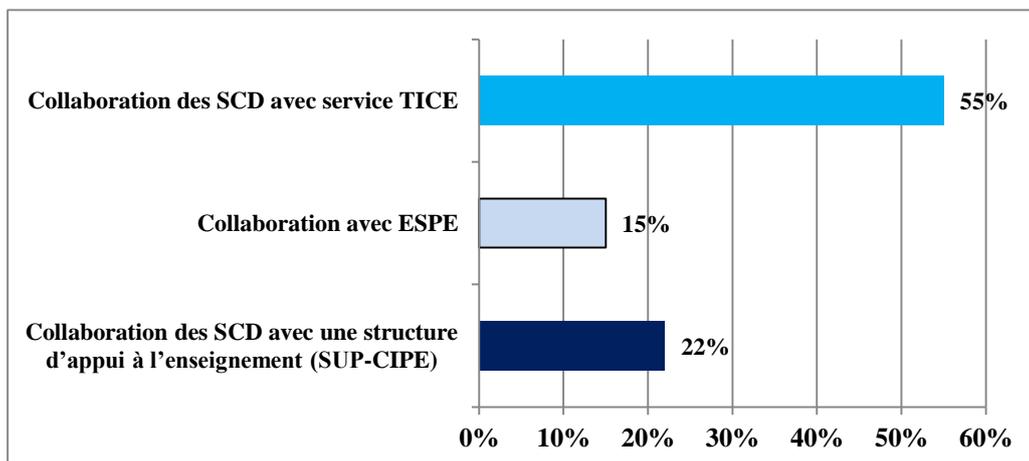
l'organisation pédagogique des établissements reste très hétérogène en fonction des composantes et des disciplines » (formateur, SCD).

Certains professionnels des bibliothèques universitaires semblent être excédés par les blocages et les écarts institutionnels et souhaitent ouvertement un changement. Un directeur de SCD demande du « *respect pour les services de documentation de la part des enseignants* ». Une autre directrice de BU pense qu'il faut « *briser la défiance culturelle entre bibliothécaires et enseignants* » ou que « *Le SCD pourrait être invité à au moins un conseil pédagogique dans l'année et les équipes pédagogiques pourraient s'investir plus dans les acquisitions. Impression de beaucoup donner (information, acquisitions, échanges, ...) mais pas de recevoir suffisamment en retour sur le plan pédagogique, manque d'implication* ».

I.4. Les SCD et les instances intermédiaires pédagogiques

La collaboration entre les acteurs transversaux travaillant d'une manière ou d'une autre en rapport avec les questions pédagogiques, constitue un facteur important de la dynamique institutionnelle actuelle. Depuis les années 2000, un nombre important d'établissements ont mis en place une structure d'appui à l'enseignement (service universitaire de pédagogie ou centre d'innovation pédagogique et d'évaluation) et une autre en rapport avec les outils numériques. Comme le montre le graphique I.3, selon les directeurs des SCD, plus de la moitié des SCD collaborent avec des services TICE mis en place au sein de l'université. Le niveau de la collaboration est nettement moins fort entre les SCD et les différentes structures d'appui à l'enseignement (SUP ou CIPE)

Graphique I.3 : La collaboration entre les SCD et les autres structures communes.



La volonté politique de la direction, la dynamique locale des services transversaux et la taille de l'établissement semblent constituer les indicateurs influant sur la collaboration entre les acteurs pédagogiques : « *Les personnes en charge de ces développements pédagogiques sont beaucoup d'enseignants qui travaillent avec quelques ingénieurs. Mais il y a une forte activité basée sur le volontariat et il n'y a pas du tout d'étanchéité. C'est un établissement qui est petit donc tout ce qui concerne les nouvelles pédagogies, le développement des MOOC*

sont menés au niveau de l'établissement dans un monde assez limité en taille » ou « Effectivement, les relations interpersonnelles qu'on a pu nouer à l'occasion des chantiers d'intégration ont vraiment favorisé les échanges puis une meilleure connaissance mutuelle ».

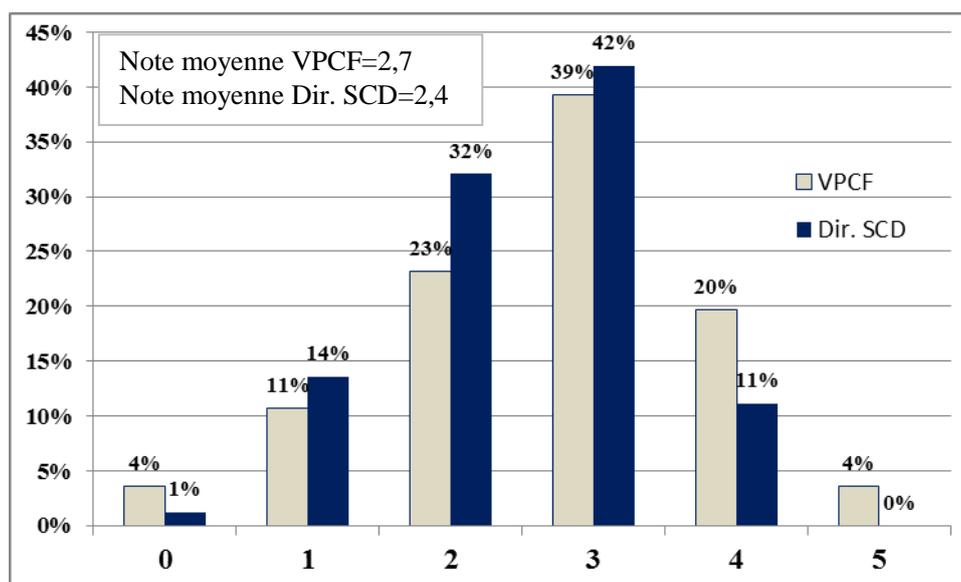
Il s'agit d'une collaboration naissante, qui constitue une expérience instituante pour les établissements ayant initié ce processus d'innovation pédagogique : *« La question des nouvelles pédagogies est au cœur des interactions entre les équipes pédagogiques et les services de documentation. Une tentative de transformation et d'accompagnement du changement d'approche dans les métiers du learning centre a été réalisée cette année dans le cadre d'un projet sur l'innovation pédagogique. Les personnels de la BU ont participé également à des journées sur l'innovation pédagogique ».*

Dans les entretiens, on repère plusieurs exemples réussis et appréciés : *« Le SCD est associé au "schéma directeur du numérique" (SDN) mis en place dans l'université, piloté par le VP SI. L'un des axes de ce SDN s'intitule "Pédagogie innovante" et deux personnels du SCD émergent dans ce groupe de travail » ; « Depuis 2014-2015, j'anime les travaux du groupe 'Usagers' du futur learning centre, qui associe les enseignants, le SCD, le centre de ressources en langue, la cellule culture et les étudiants pour imaginer à la fois quelles actions actuelles pourront trouver leur place au SCD et quelles actions nouvelles il est possible d'imaginer » (enseignant) ou « Mieux développer la synergie enseignants/cellule TICE/ SCD pour une meilleure formation des enseignants aux pédagogies innovantes » (VP-CFVU).*

Les entretiens ont également permis de repérer des critiques et des souhaits reflétant l'absence ou la faiblesse du niveau de la collaboration entre les différents acteurs : *« il faut qu'on commence par mieux collaborer avec les collègues des TICE parce que les problématiques sont conjointes »* (bibliothécaire). Ces différents décalages sont parfois sources de frustration au sein du personnel des SCD.

Le questionnaire a demandé aux VP-CFVU et aux directeurs des SCD d'évaluer, sur une échelle de 0 (aucune) à 5 (élevée), le niveau de collaboration entre équipes pédagogiques et services documentaires dans leur établissement. Comme on peut le constater sur le graphique I.4, les notes données par les deux acteurs sont loin d'être enthousiastes et semblent bien refléter l'état actuel de la collaboration au sein des établissements. La note moyenne pour les directeurs des SCD s'élève à 2,4 et celle des VP-CFVU à 2,7 (sur 5).

Graphique I.4 : L'appréciation du niveau de collaboration entre équipes pédagogiques et services de documentation (notes entre 0 et 5).



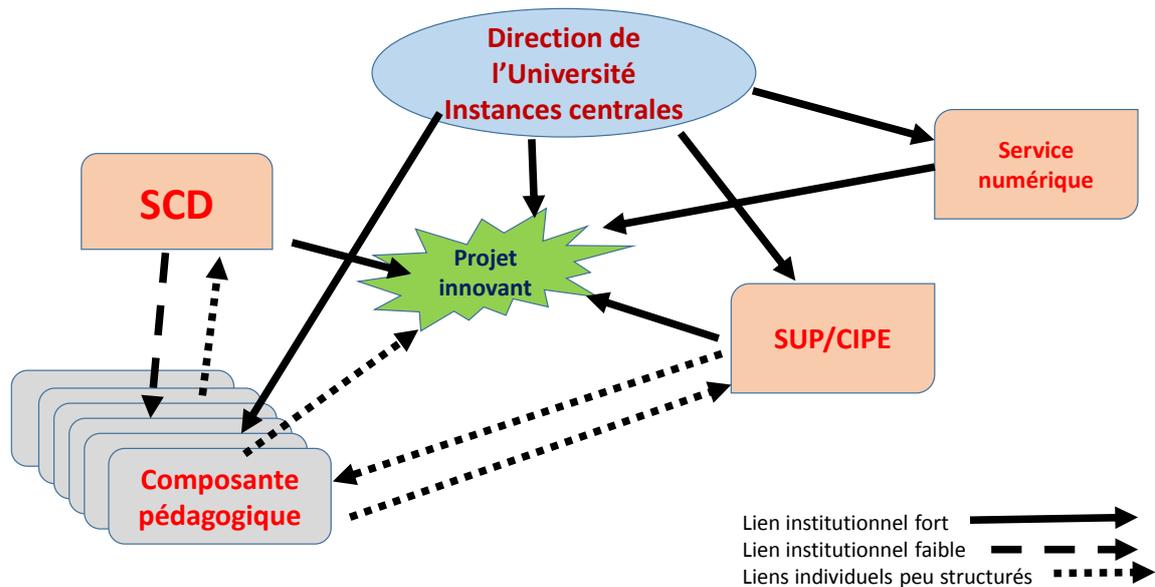
Les écarts constatés dans les appréciations des directeurs des SCD et celles des VP-CFVU, comme la demande répétée du personnel des SCD liée à la reconnaissance de leurs pratiques, semblent ainsi refléter les décalages quotidiens entre les attentes et les faits.

I.5. Les projets pédagogiques innovants et la collaboration

Mettre en place une pédagogie active implique une conception et une ergonomie différentes des lieux transversaux d'apprentissage. L'évolution pédagogique souhaitée par les universités ne peut pas donc se réaliser entre l'enseignant et ses étudiants sans le concours des acteurs pédagogiques parallèles. Cette collaboration commence par des liens simples pour viser progressivement à des niveaux plus élaborés comme le précise un VP du conseil des études : « À partir du moment où on demande aux étudiants d'acquérir par eux-mêmes certaines notions, il faut être sûr qu'au niveau de la bibliothèque par exemple les ouvrages de référence sont disponibles en nombre suffisant pour que les étudiants puissent travailler correctement, ensuite il faut avoir accès aussi à un certain nombre de sites... Il faut qu'il y ait des salles où les étudiants puissent accéder à internet, travailler en groupe, se réunir avec éventuellement l'enseignant [...] » (VP étudiant).

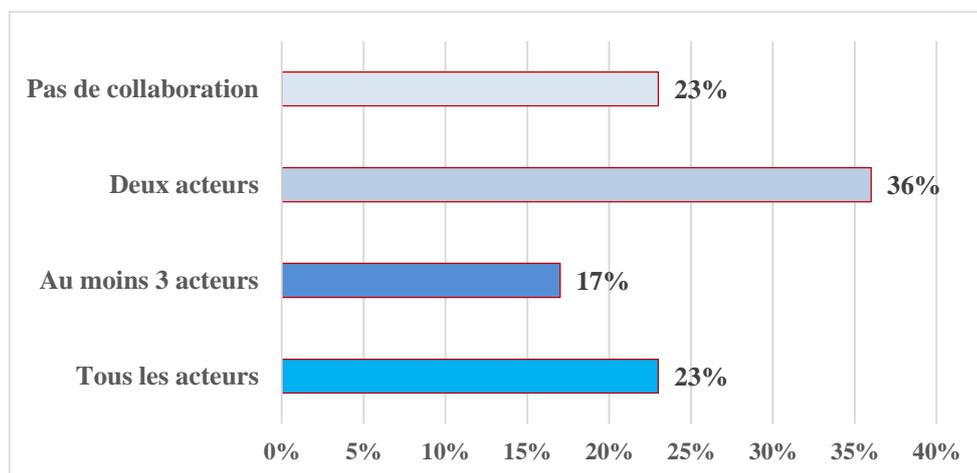
Les données de l'enquête mettent en évidence le caractère porteur de nouvelles expériences de collaboration intra-établissement souvent pris par les projets d'innovation pédagogique : « Un projet est pensé autour de 3 lieux : BU, FabLab, centre des langues dans le cadre d'un learning centre » (VP-CFVU) ; « L'intégration de tutoriels et de modules documentaires dans Moodle rencontre un réel succès auprès des enseignants qui exploitent Moodle » (directeur de BU) ou « Le learning centre dans lequel se trouvent des espaces liés à la documentation, aux langues, de convivialité, de créativité et d'expression, salles de travail numérisées. Ils contribuent à nouer de véritables partenariats pédagogiques des instances impliquées avec le croisement des points de vue, des compétences et des enjeux ».

Schéma I.1 : la collaboration des instances au sein de l'université.



Mais, comme le dit un VP-CFVU, un projet innovant tend à introduire une nouvelle ergonomie pédagogique : « *Il faut appréhender de façon globale la question des nouveaux modes d'apprentissage, incluant un learning centre. C'est dans cet esprit que nous essayons de travailler. Pour le moment, les discussions se limitent à des réunions entre la responsable du centre de documentation et les collègues enseignants investis dans les missions de support et d'innovation pédagogique. Ces discussions doivent être élargies au moment où se dessinera un véritable projet de learning centre* ».

Graphique I.5 : La collaboration autour de l'évolution des SCD.



Les données de l'enquête montrent aussi qu'un projet visant l'évolution des espaces mobilise souvent deux ou plusieurs acteurs institutionnels (graphique I.5). Les personnels des SCD tendent à apprécier ces initiatives innovantes, réalisées ou en cours, qui créent sur le plan institutionnel les vraies conditions propices à un nouveau type de collaboration, comme le soulignent plusieurs directeurs de BU : « *Le futur learning centre se construit à partir d'un*

projet pédagogique fort, le travail effectué dans ce sens intensifie les collaborations existantes et en fait naître d'autres » ou « Le SCD cherche à développer des collaborations autour de l'innovation pédagogique (référentiel commun, mise en place de nouveaux types d'espaces...) dans la perspective de la mise en place d'un learning centre à Horizon 2020 ».

Cette dynamique se crée et se développe lorsqu'une synergie est mise en place au sein de l'université avec un schéma directeur cohérent : « *Plusieurs projets immobiliers concernent le SCD, dont notamment une nouvelle BU en ALLSH et un learning centre en sciences-STAPS où la BU sera mutualisée avec d'autres services du campus (vie étudiante, TICE, etc.) : dans ce cadre, des espaces innovants seront proposés » (VP-CFVU).*

L'enjeu de développer une nouvelle culture de collaboration au sein de l'établissement dans le cadre d'un projet transversal apparaît de plus en plus comme une nécessité pour les décideurs : « *Je mets vraiment cette notion de collaboration au cœur du learning centre ... la collaboration, c'est à la fois l'idée que l'on peut assumer les deux positions de donner et de recevoir, et c'est aussi l'idée qu'en travaillant ensemble, on arrive à apprendre, donc c'est sortir de l'apprentissage, sortir l'idée de l'apprentissage de la structure exclusive : l'un donne, l'autre reçoit » (VP- CFVU).*

I.6. Les moyens et les ambitions

Les propos des personnels des SCD montrent que le développement de projets innovants et la satisfaction des demandes actuelles des étudiants et des enseignants ne sont pas toujours réalisables, dans un contexte marqué par la pénurie des moyens. Certains établissements réussissent à dégager les moyens financiers et humains afin de développer et d'adapter leur SCD. D'autres, malgré l'existence d'idées innovantes, bloquent ou abandonnent leurs projets faute de moyens : « *Le projet d'évoluer vers un learning centre a échoué pour des raisons financières » (formatrice, SCD) ; « La dynamique ralentie voire perdue pour des questions de coûts » (conseiller pédagogique, SUP) ou « Il y a quelques années, la bibliothèque de sciences avait effectivement envisagé d'épouser un projet de d'évoluer vers un learning centre et je trouvais ça tout à fait pertinent : justement, on aurait pu regrouper dans ces learning centres le service d'accueil pédagogique et la bibliothèque. Ce projet n'a pas abouti en raison de querelles et d'absence de financement » (directeur de BU).*

Pour un autre directeur de BU, « *si les services documentation ne disposent pas des moyens humains (en temps de travail notamment), on ne peut pas améliorer les relations avec les enseignants et les services liés à la pédagogie » car « il faut produire et en qualité : les effectifs actuels ne permettent pas cette évolution. Dommage, car il y a une réelle motivation ».*

Conclusion

L'étude réalisée permet de constater l'existence d'une dynamique réelle, bien que transitoire, caractérisée par une nouvelle prise de conscience à l'égard des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des différents acteurs concernés. Pourtant le niveau de conscientisation reste très hétérogène :

- Il est encore relativement faible du côté des enseignants, dont les pratiques d'enseignement sont marquées par l'individualisme pédagogique et le manque d'échanges et d'initiatives pédagogiques collectives au sein des équipes ;
- Les collaborations entre enseignants et personnels des SCD naissent en général de relations interpersonnelles privilégiées, moins fréquemment d'initiatives institutionnelles systématiques. Les professionnels des bibliothèques font souvent la démarche de contacter les enseignants à ce propos. La réciproque est plus exceptionnelle. Les différents acteurs impliqués ont la volonté d'étendre ces actions, en particulier à l'occasion des campagnes d'accréditation ;
- Il est également faible du côté des étudiants. Seuls les plus avancés sont présents dans différentes commissions, et leur engagement est décrit comme faible. De fait, ils restent dans une posture de consommateurs de savoirs ;
- L'attitude des politiques est plus volontariste à cet égard. Mais le niveau de résistance des deux premières catégories d'acteurs est tel que la collaboration est difficile à mettre en œuvre. S'ils peuvent compter sur l'appui des spécialistes de l'information documentaire et des nouvelles technologies, ils doivent se garder d'aller trop loin au risque de mécontenter les enseignants qui les élisent par ailleurs. Au mieux sont-ils en mesure de proposer des dispositifs visant à une innovation incrémentale, rarement participative. De plus, l'émergence un peu partout de *learning centres* dont la fonction est généralement peu définie, pose clairement le problème de l'évolution de la BU ;
- Le principal levier de changement semble devoir être actionné par les personnels des SCD, qui sont très demandeurs de formation pédagogique, aussi bien que d'interventions dans les différents cursus universitaires. De ce côté, les changements sont jugés trop lents, les initiatives trop timides. Le problème reste que ce volontarisme se double d'une quête de reconnaissance professionnelle qui peine à se concrétiser ;
- Tant que la pédagogie ne devient pas une préoccupation importante pour les composantes pédagogiques et les enseignants, l'impact en matière d'innovation pédagogique, notamment celle impliquant les instances transversales comme les SCD, reste limité.

La place, le rôle pédagogique et formateur des SCD figurent parmi les facteurs de changement de la mission d'enseignement, dans cette période de mutation de l'université. Encore faut-il que cette prise de conscience soit partagée par les différents acteurs concernés. Les décideurs institutionnels sont de plus en plus conscients de l'importance des différentes formes de la collaboration au sein de leurs établissements dans l'évolution pédagogique de l'université. Cependant, les données de l'enquête montrent que cette dynamique émergente est diversement présente dans les structures visées par notre démarche. La densité, le niveau et l'ampleur des formes de la collaboration varient considérablement, tant entre les établissements, que parfois même à l'interne. Dans un contexte transitoire s'expriment des jugements et des appréciations très contrastés, voire opposés. Ainsi trouve-t-on aussi bien des

acteurs institutionnels enthousiastes à propos des changements en cours et des perspectives stimulantes qu'ils dessinent, que d'autres moins mobilisés ou déçus des blocages et de la lourdeur bureaucratique.

L'introduction des innovations par le haut et le rôle central et déterminant de la gouvernance signifient aussi que les instances intermédiaires ou les acteurs locaux ne partagent pas toujours la même analyse ou n'ont pas les mêmes priorités. Le peu d'implication de ces acteurs semble plus lié aux représentations et aux identités professionnelles qu'à un rapport hiérarchique. C'est toute la question de la nature des innovations proposées. Il est assez peu fréquent de voir participer les représentants des enseignants et des étudiants aux côtés du personnel des SCD à cette réflexion globale liée à la place des compétences informationnelles et documentaires et aux modalités de leur intégration aux programmes. La conception de tels projets est le plus souvent subie plutôt qu'agie par la communauté, et les expériences sont encore balbutiantes. L'examen des appels d'offres concernant la pédagogie universitaire montre qu'on n'exige pas souvent l'association des services numériques et des SCD. Les politiques insistent particulièrement sur l'effet de changements à moyen et à long terme. La gouvernance prend parfois appui sur les expériences étrangères pour développer de nouveaux projets et de nouvelles formes de collaboration entre les instances impliquées (SUP, SCD, direction numérique, composantes pédagogiques, direction du patrimoine). C'est un indicateur analyseur qui révèle l'absence de repères aux niveaux national et local.

En s'appuyant sur le corpus de données réunies, on peut dire que la collaboration effective et intégrée entre les SCD, les composantes pédagogiques et les autres instances impliquées dans les domaines pédagogiques (SUP, direction numérique) semble être parfois dysfonctionnelle ou freinée par un ensemble de facteurs. Le nœud critique paraît lié à la place des instances intermédiaires ou aux acteurs directement concernés (les enseignants) et à leur implication respective. Le décalage est souvent important entre la volonté politique au niveau de la gouvernance et des SCD d'une part, et la mobilisation effective des acteurs les plus concernés d'autre part (équipes pédagogiques et enseignants). Autrement dit, les collaborations entre les acteurs pédagogiques sont loin d'être systémiques et intégrées dans la culture institutionnelle. De même, la volonté des SCD de collaborer avec les enseignants semble parfois se heurter à l'absence de soutien politique. Les différentes formes de la collaboration sont souvent prescrites dans les textes et les normes institutionnelles mais le décalage important entre la collaboration formellement prescrite et la collaboration réelle reste effectif.

Les préconisations

Si l'on souhaite promouvoir de nouvelles modalités de travail, une intelligence collective, dépasser une logique d'enseignement au profit d'une logique d'apprentissage et développer des formes d'auto-formation, il s'agirait par conséquent de construire une culture informationnelle, documentaire, et aussi un savoir de l'information, une conscience critique de l'information. Des compétences de différentes natures devront être articulées : informationnelles, documentaires, médiatiques, de médiation, numériques, scientifiques.

- Institutionnaliser la présence du personnel des SCD dans les instances pédagogiques des structures d'enseignement ;
- Associer systématiquement des personnels du SCD à l'équipe pédagogique du diplôme à l'occasion des campagnes d'accréditation ;
- Valoriser la collaboration entre les équipes pédagogiques et le personnel des SCD dans l'évaluation des programmes d'enseignement ;
- Garantir la participation régulière des SCD dans les instances politiques et notamment la CFVU ;
- Associer les SCD à tous les projets pédagogiques innovants et aux appels d'offre.

Chapitre II

Les espaces

Les collaborations entre enseignants et personnels des SCD passent aussi par la question des espaces. D'après la définition qu'en a donnée Descartes au XVII^e siècle, l'espace peut être considéré comme « un milieu dans lequel ont lieu les phénomènes observés », mettant ainsi l'accent sur le fait « qu'il s'y passe quelque chose » (Duflot, 2004, p.74). Pour Cotte (2007, p.5), l'environnement de travail est un « milieu » exactement comme en écologie où une espèce s'observe au sein de son écosystème. De fait, les espaces documentaires sont non seulement des lieux de lecture mais aussi des lieux d'expression sociale, qu'ils soient physiques ou virtuels d'ailleurs (Cotte, 2007, p.7). On y communique, interagit, clarifie des intentions et des attentes. « L'espace ne fait pas seulement communiquer, au sens élémentaire du terme, mais il est révélateur des intentions des acteurs et organise les pratiques et les institutions » (Fauray, 2011, p.1). Il ne peut être réduit à de simples espaces de stockage de livres ou de ressources documentaires, bien au contraire. « Espace d'énonciation et de médiation, l'espace documentaire est une composante forte du repérage de l'univers documentaire [...]. Il trouve sens et identité par les activités qui s'y déroulent » (Maury, 2014, p.3). Des espaces consacrés simplement à l'étude, au *speed-booking*¹³ jusqu'aux projets de *learning centres*, en passant par les portails documentaires, l'aménagement des bibliothèques universitaires a aujourd'hui pour objectif de favoriser le travail intellectuel, la communication et la collaboration. Véritables lieux de création, d'expérience, d'apprentissage et de collaboration, leur fonction est de rassembler et de faire travailler ensemble les différents acteurs universitaires. C'est en ce sens qu'ils sont sensés contribuer à favoriser les collaborations entre eux. Comment concevoir et aménager ces espaces pour favoriser ces collaborations ? Comment la gestion de l'espace documentaire permet-elle concrètement d'atteindre cet objectif ?

Les espaces « visités » pour cette étude, qu'ils soient virtuels ou physiques, se côtoient au point qu'ils n'en forment parfois plus qu'un : les *learning centres*. Les espaces hybrides, qui semblent être le modèle dominant, témoignent également de l'existence d'un entre deux. C'est donc plutôt en distinguant les espaces physiques « traditionnels » des espaces physiques « innovants », comme les *learning centres* par exemple, tous deux intégrant des espaces virtuels et des outils numériques, que l'analyse peut être menée. Des espaces physiques « traditionnels » (II.1), il est pertinent d'étudier ce qui a trait aux représentations des acteurs, à la qualité de l'accueil, au travail individuel et collectif, etc. Du côté des espaces innovants (II.2), l'impact du numérique dans la conception fonctionnelle et spatiale des bibliothèques universitaires BU mérite d'être abordé par les *learning centres*, principalement sous l'angle des représentations des acteurs qui les conçoivent ou les fréquentent. Ces dites représentations

¹³ Moyen de parler de ses lectures favorites en peu de temps.

entrent parfois en conflit avec des acceptions plus formelles du concept de *learning centre*¹⁴ ; ce qui rend plus difficile leur identification. Le *learning centre* est un lieu qui rassemble des espaces physiques et virtuels et des personnes qui ont pour objectif de se former ou de s'informer. Ces investigations ont aussi permis d'identifier quelques activités propices aux collaborations entre les différents acteurs impliqués dans des projets ou qui fréquentent leurs lieux.

II.1. Les espaces physiques

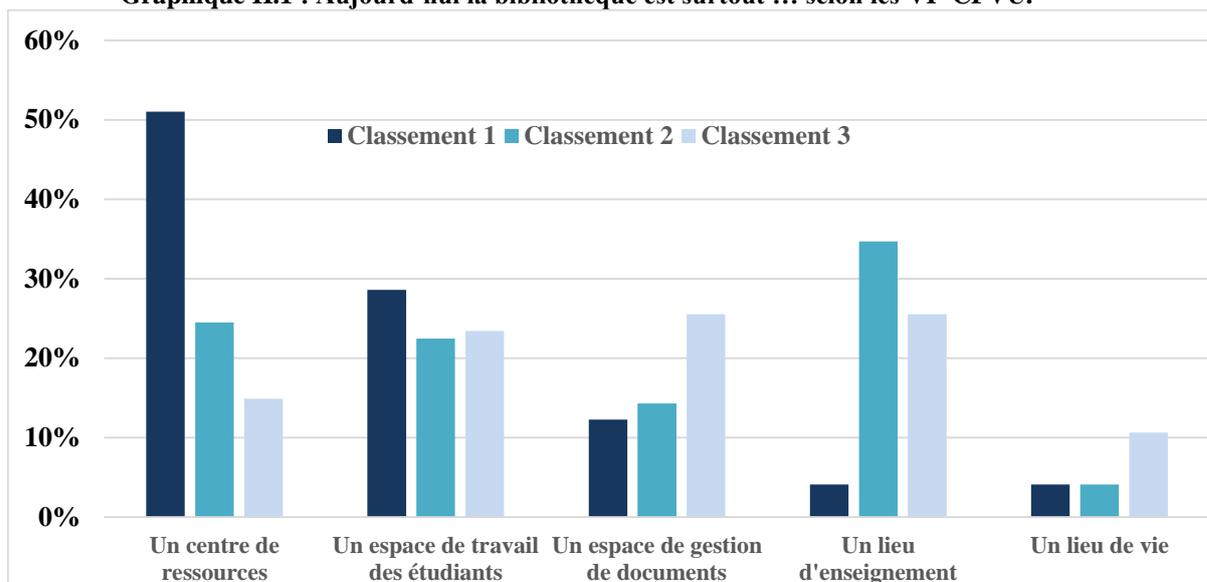
La BU est la forme historique d'un espace physique documentaire rattaché à une ou plusieurs composantes d'une université. Les documents et les services qu'elle offre servent à la double mission des universités : l'enseignement et la recherche. « L'aménagement de l'espace a une importance considérable [...] Historiquement, l'espace en bibliothèque a toujours été calculé en fonction des collections conservées. On prévoyait l'extension des bâtiments uniquement pour accueillir de nouveaux documents, très rarement pour développer de nouveaux services. Désormais, la bibliothèque s'organise autour de ses services. Ainsi, doit-elle être lisible dans tous ses espaces et toutes ses fonctions. À chaque usage d'un espace destiné au public, doit correspondre un aménagement particulier » (Lassagne, 2008, p.25).

Les bibliothèques peuvent être considérées comme des lieux d'étude, intégrant les espaces virtuels (comme les portails documentaires ou de formation en ligne par exemple) qui habitent ces lieux physiques. Comme le souligne Cotte (2007, p.2), « ce que d'aucuns nomment la *révolution numérique* » est « un phénomène [...] faussement interprété comme un mouvement de dématérialisation³ [...] des espaces de travail et de communication [...]. La logique documentaire, fut-elle numérique, reste profondément ancrée dans un univers de matérialité, fait de machines, de flux électriques, de réseaux et de câbles, sans compter bien sûr les imprimantes qui restent encore de fidèles alliées de la lecture » (*ibid.*, p.2).

La perception qu'ont les VP-CFVU des BU révèle l'évolution lente des représentations. Lorsque les vice-présidents chargés de la formation indiquent les fonctions des BU, leurs perceptions s'avèrent très traditionnelles.

¹⁴ « Le concept de *Learning centre*, [...] allie un lieu architectural, souvent emblématique, et l'intégration d'un ensemble de ressources et de services, également accessibles à distance. Selon les situations, le centre constitue une partie de la bibliothèque, ou bien il l'englobe, en associant un ensemble de services pédagogiques et technologiques, avec un accent mis sur l'assistance à l'utilisateur. D'abord lié à l'enseignement supérieur, le modèle concerne aussi les bibliothèques publiques » (Birmingham cité par Jougoulet, 2009, p.1.).

Graphique II.1 : Aujourd'hui la bibliothèque est surtout ... selon les VP-CFVU.



Peu de VP-CFVU (3 %) perçoivent cet espace comme étant un lieu de vie (Classement 1). Une BU s'apparente toujours pour eux à l'image historique de centre de ressources (50 %) et d'espace de travail (29 %). Cette image va à l'encontre de ce qui se construit ou s'est construit ces dernières années, à savoir les *learning centres*.

En quoi les espaces des BU seraient un levier pour faciliter, impulser, dynamiser les pratiques informationnelles et donc les apprentissages ? La réflexion qui conduit, voire qui impose aux universités à repenser les espaces dédiés à la documentation repose sur les constats suivants :

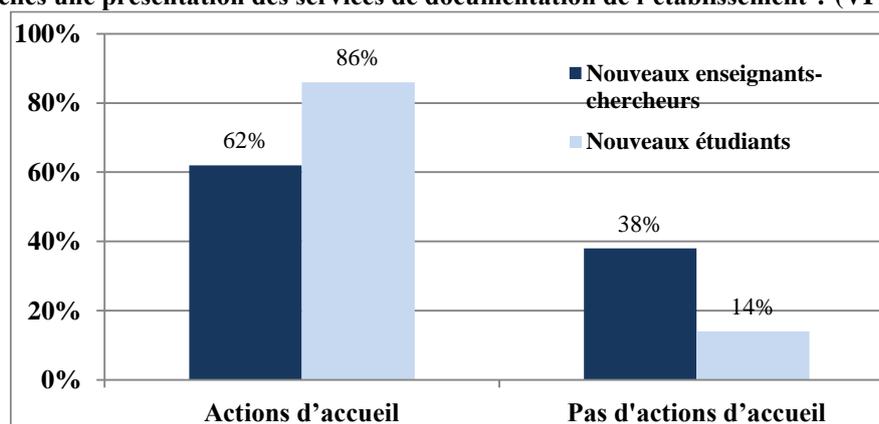
- De nouveaux espaces offrent une infrastructure plus fonctionnelle : branchements électriques, bornes wifi, mobilier adapté, espaces modulables, ... ;
- Une dynamique des acteurs concernés s'installe, les services s'associent (BU, SCUIO, SUP, Culture, Cafet-RU, guichets de services, etc.).

L'objectif étant de mieux accompagner les usagers.

II. 1.1. Le temps de l'accueil

L'accueil des usagers en début de cursus, c'est-à-dire la visite guidée à destination des étudiants présentant les services et outils mis à leur disposition, s'avère déterminante pour impulser ou consolider les compétences à l'étude et aux recherches documentaires.

Graphique II .2 : Les actions d'accueil pour les nouveaux étudiants et les nouveaux enseignants prévoient-elles une présentation des services de documentation de l'établissement ? (VP-CFVU) .



Les résultats de l'enquête quantitative (graphique II .2.) montrent que les services des SCD se soucient majoritairement (84%) de l'accueil réservé aux étudiants. Il faut néanmoins relever que dans 14 % des cas rien n'est proposé.

Les chiffres s'avèrent plus alarmants lorsque l'on considère l'accueil réservé aux nouveaux enseignants. 60 % d'entre eux ne sont pas invités à découvrir les locaux et services. Pourtant, les VP interrogés comme les personnels des SCD pointent ce besoin : « *La réflexion doit être commune sur l'usage des espaces et des services de la bibliothèque* » (SCD). Les nouveaux enseignants seraient-ils trop sollicités ? Se satisferaient-ils des accès à la documentation numérique ?

II.1.2. Des espaces physiques pour y faire quoi ?

Ces espaces sont-ils davantage des salles de formation, des espaces documentaires, des lieux de rencontres, des espaces de travail individuel ?

La situation vécue par un SCD illustre ce questionnement et montre les difficultés rencontrées. La BU a été réaménagée dans le sens des évolutions des modes d'apprentissage (espaces de convivialité, zones adaptées aux différents type de travail étudiant : silence, travail en groupe, connexions, etc.). Le projet a du mal à se développer (retours en arrière, immobilisme lié au projet de fusion des universités) notamment pour ce qui est de l'intégration des services à l'étudiant et à l'enseignant (SUP, Service d'information et d'orientation). Une contradiction apparaît entre la visite du site et des espaces virtuels de l'université et les discours des personnes interrogées. Le regard que les interlocuteurs portent sur leur dynamique semble désabusé et peu confiant par rapport aux espaces innovants qui ont été créés, aux services existants et aux actions menées. Les blocages sont attribués à trois raisons principales :

la situation de cette université et le flou lié à la mise en œuvre de la fusion (il semble même qu'une régression opère dans les actions) ;

les questions budgétaires ;

les représentations des professionnels et leur cloisonnement qui freine la dynamique.

À en croire les personnels des SCD, aujourd'hui, chacun travaille dans son coin, dans son bureau. Ils notent une perte d'identité. L'avantage que ces personnes y trouvent, c'est qu'elles n'ont plus trop besoin de se déplacer entre différents lieux mais elles regrettent aussi, et surtout, ces espaces d'expression sociale : « *Il faut les faire revivre* » disent-ils (directeur de SUP). C'est une des conséquences de la fusion des centres. Carbone invite à saisir cette occasion pour « profiter des opportunités offertes par la fusion pour opérer des regroupements dans le cadre d'une carte des services documentaires en synergie avec la carte des enseignements et de la recherche » (Carbone, 2015, p.33). Les enseignants n'ont pas tous intégré dans leurs gestes professionnels celui d'aller *in situ* dans les bibliothèques. L'un d'eux confie : « *Je dirais que je ne suis pas rentré dans une cette bibliothèque depuis quinze ans. Ah, si ! Je suis venu il y a deux ans parce qu'il y avait un pot de fin d'année du président* ». Un étudiant confirme cette désaffection des enseignants : « *C'est vrai que les bibliothèques universitaires ne sont pas forcément un lieu d'échanges entre étudiant et professeur* ». Ce constat est à nuancer. La fréquentation des bibliothèques varie en fonction des sections auxquelles appartiennent les enseignants. Néanmoins, le numérique a bouleversé les usages. Nombreuses sont les personnes qui proposent d'intégrer au sein des BU des salles propices au travail collaboratif (directeur de SUP). Des espaces chauds (espaces de convivialité et de discussion) et des espaces froids (espaces silencieux) sont souvent mentionnés. Plusieurs témoignages indiquent d'ailleurs que les formes de travail envisagées dans les BU ont un impact significatif sur la manière de construire ces espaces (bibliothécaire). Il est d'ailleurs souvent recommandé de repenser l'ergonomie en fonction des objectifs et des activités prévues (directeur de SCD). Le temps d'étude relève d'une démarche individuelle ou de groupe. Il paraît indispensable de concevoir des espaces où les activités des uns ne perturbent pas celles des autres. « *Il s'agirait aussi de faire des BU des lieux complètement ouverts* » (VP-CFVU), qui les conduiraient à accueillir des services extérieurs au sein de leurs locaux. C'est déjà le cas d'une BU visitée, qui accueille le pôle entrepreneuriat pour favoriser la démarche de création d'entreprise des étudiants et une équipe qui travaille sur l'esprit critique dans le domaine scientifique et qui touche à la documentation (BU).

II. 1.3. Le travail individuel

L'accès numérique aux ressources documentaires n'a pas impacté la fréquentation des bibliothèques par les étudiants. On pouvait présager une désertion des salles de travail, puisque beaucoup de ressources sont accessibles via internet. Il n'en est rien et « l'amplification des heures d'ouverture a généré une plus grande fréquentation des BU par les étudiants » (Carbone, 2015, p.22). Elle a nettement progressé ces dernières années suite à deux facteurs : la forte pression des usagers et la fusion des bibliothèques qui a permis une meilleure mutualisation des moyens. Les personnels des SCD le constatent. Les étudiants demandent et utilisent encore et toujours les bibliothèques pour travailler, même si les ressources présentes, tant sous format numérique ou papier, ne sont pas utilisées. Ils revendiquent une amplitude horaire forte parce qu'ils cherchent une infrastructure, un cadre, une ambiance de travail propice aux études. « *Je sais que les étudiants sont relativement contents puisqu'on a réussi en tant qu'élus centraux à faire ouvrir les BU jusqu' à 22h* » (VP étudiant). La capacité d'accueil reste malgré tout souvent insuffisante. Pour Paris, par

exemple, « le nombre total de places de travail disponibles pour les étudiants de L en bibliothèques atteint 44 588, soit 1 place pour 8,14 étudiants ; pour le seul périmètre relevant du MESR, il représente 1 place pour 11,70 étudiants, alors que l'objectif du plan U3M était de l'amener à 1 place pour 7 étudiants. Les rapporteurs sont donc conduits à constater une insuffisance manifeste à l'aune des besoins supposés de la population concernée » (Alix et Grognet, 2013, p. 57). Les entretiens conduits auprès des étudiants confirment ces propos : « *C'est vrai que les bibliothèques universitaires sont vraiment blindées dans périodes de révisions. Ça met en difficultés certains étudiants puisque ce n'est pas forcément toujours facile de travailler chez soi avec l'environnement de l'habitat qui contraint* » (VP étudiant).

Cet état de fait a conduit en février 2016 le Ministère de l'éducation nationale , de l'enseignement supérieur et de la recherche à lancer un plan « bibliothèque ouverte » (MENESR, 2016) qui fixe quatre objectifs :

- Ouvrir au moins une bibliothèque dans chaque université jusqu'à 22h du lundi au vendredi ;
- Ouvrir au moins une bibliothèque dans chaque université le samedi après-midi ;
- Ouvrir au moins une bibliothèque dans 40 grandes villes le dimanche après-midi ;
- Ouvrir au moins une bibliothèque dans chaque université pendant les périodes de révisions.

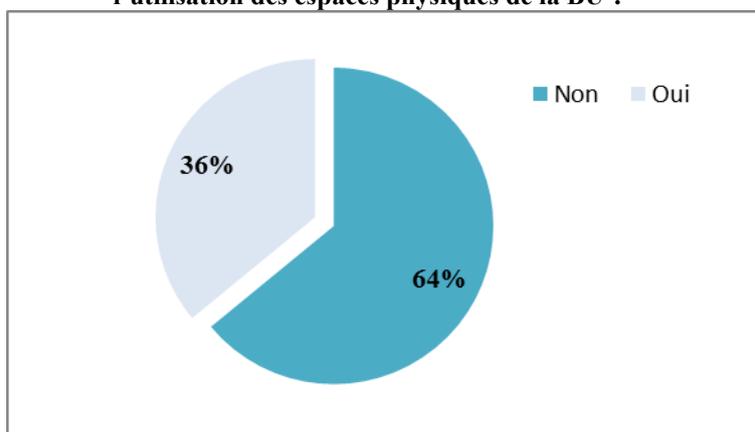
II. 1.4. Le travail de groupe

Au moins durant les premières années d'études, il est attendu des étudiants de produire des dossiers, des exposés en groupes. Il leur faut donc trouver un lieu pour se réunir. Ils se tournent alors tout naturellement vers la BU. Selon Carbonne « les étudiants viennent aussi dans les BU pour s'y rencontrer, pour trouver un lieu propice à leurs études » (Carbonne, 2015, p. 22). Les services des SCD, conscients de ce besoin, tentent de trouver des solutions et proposent d'intégrer au sein des BU des salles propices au travail collaboratif (directeur de SUP). Certaines bibliothèques (surtout au Canada) mettent sur leur portail un outil permettant de réserver une salle de travail de groupe. À l'INSA (Institut National des Sciences Appliquées) de Toulouse, des salles de « groupes élèves » ont été aménagées dans la bibliothèque. C'est donc dans la bibliothèque que se discutent et se résolvent de manière collaborative les projets (un par semestre au moins). Les étudiants sont parfois accompagnés de leur enseignant, mais ce n'est pas toujours le cas. Les étudiants interrogés pointent leurs difficultés à trouver des lieux pour travailler collectivement. « *Il nous est demandé de travailler en projets. Nous avons besoin de lieux pour cela. Dans une chambre d'étudiant, il n'y a pas de place* ». Même constat de la part d'un directeur de SCD : « *Il n'y a pas de lieu pour ça !* » ou d'un VP-CFVU : « *Ils ont toujours besoin de lieux pour travailler seuls ou en groupe, ils ont besoin de présence et de convivialité aussi* ».

II.1.5. Un espace permettant la formation à la recherche documentaire

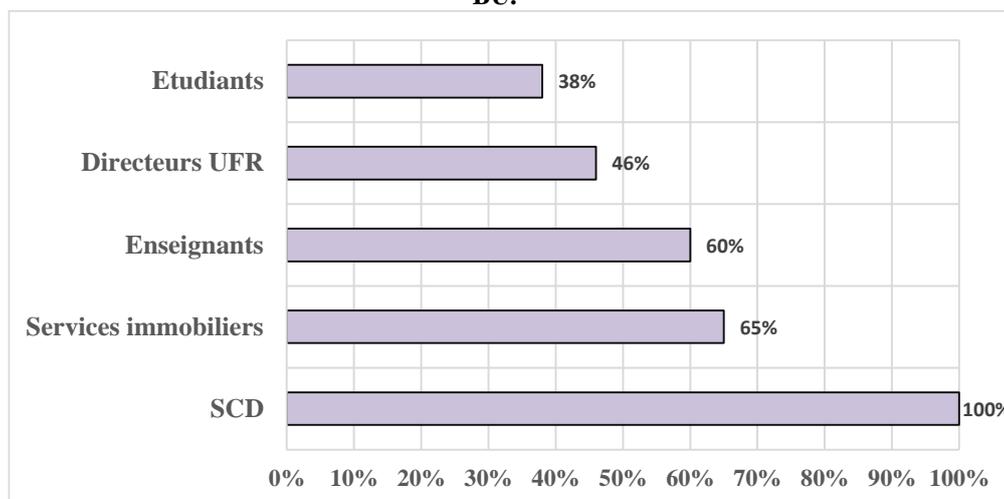
La formation à la recherche documentaire, lorsqu'elle est partagée entre les personnels des SCD et les enseignants, génère des tensions qui impactent très certainement les étudiants. Le cloisonnement et le peu de collaboration entre ces corps sont justifiés par la question des identités professionnelles. Il est nécessaire de « *briser la défiance culturelle entre bibliothécaires et enseignants* » afin de conduire une « *réflexion commune sur l'usage des espaces et des services de la bibliothèque* » (VP-CFVU). Les personnels des SCD représentent et présentent les locaux, les collections et les bases de données disponibles. Les enseignants forment à l'exploitation de l'information. Cette formation nécessite un équipement informatique performant, chaque apprenant devant disposer individuellement d'un poste. Lorsque la formation à ces pratiques informationnelles a pu trouver sa place dans le plan de formation, il reste aux enseignants à organiser la logistique nécessaire. Cet état de fait a des conséquences lourdes sur l'utilisation de l'espace et des outils. Les témoignages recueillis le montrent. Lorsqu'un enseignant souhaite utiliser le parc informatique dédié au SCD, il doit se plier aux horaires d'ouverture de la bibliothèque, se trouvant parfois complètement bloqué si son cours a été placé en dehors des temps d'ouverture de la BU. L'inverse est vrai. « *Je passe des heures à négocier des créneaux horaires auprès de services informatiques, pour pouvoir disposer d'une salle de formation* » témoigne une conservatrice chargée de la formation. Nous constatons la nécessaire proximité des espaces documentaires et des espaces de formation. Les enseignants et les personnels des SCD considèrent que l'évolution de la pédagogie et des apprentissages (classe inversée, apprentissage par projets, apprendre autrement, etc.) induisent naturellement les aménagements des espaces et la mutation des services et de l'accompagnement et non l'inverse. Mais « *l'utilisation des espaces et l'adaptation des espaces, des services (logiciels...) et des collections* » doivent se consolider (SCD). Les résultats de l'étude quantitative le montrent. Les enseignants sont faiblement invités à participer à la réflexion portant sur la gestion des espaces.

Graphique II. 3 : Les services de documentation ont-ils eu des réunions avec les enseignants sur l'utilisation des espaces physiques de la BU ?



Les directeurs de BU ne pensent pas, dans 64 % des cas, à inviter les enseignants (graphique II.3). L'implication des différents acteurs dans l'évolution des espaces physiques des BU va dans le même sens (graphique II.4).

Graphique II.4 : Les acteurs impliqués dans le travail en cours sur l'évolution des espaces physiques des BU.



Une représentation décroissante des enseignants (52 %), directeurs d'UFR (45 %) et étudiants (35 %) dans le travail poursuivi sur l'évolution des espaces physiques peut être notée. Il est possible que la sur-sollicitation de ces catégories d'utilisateurs, impliqués dans de nombreuses autres instances, rende difficile leur investissement. Pourtant les réponses apportées aux questions ouvertes permettent de mesurer à quel point les différents acteurs ont conscience de la nécessité de travailler en synergie : « *Il faut que les enseignants s'emparent des BU* » souhaite un personnel des SCD, afin de créer « *un lieu de vie et d'échanges* » (VP-CFVU).

II.2. L'impact du numérique dans la conception fonctionnelle et spatiale des BU

La bibliothèque change de vocation : « *Fini le temps où les SCD et les BU représentaient, dans l'esprit, ce lieu où tout le monde venait pour ses recherches ou pour commander un article ou une revue et où l'on rencontrait les étudiants* » (directeur de SUP).

II.2.1. Des espaces hybrides

Un premier constat est de dire que « dans un contexte où les étudiants, pratiquants du numérique, viennent souvent [dans les BU] sans utiliser forcément les ressources documentaires, et où les chercheurs consultent depuis leur bureau, les bibliothèques doivent aller vers leurs lecteurs où qu'ils se trouvent. Leur exposition sur le web est un enjeu vital, nécessaire pour permettre au bâtiment de jouer pleinement son rôle. La présence virtuelle conforte l'attraction de la bibliothèque physique » (Chaintreau, 2012). Le deuxième constat fait suite à un travail de recherche¹⁵ portant sur les différentes formes que peuvent revêtir les espaces documentaires. Il met en évidence deux types de mise en espace opposant fonds physique et virtuel. Le sens de l'évolution semble orienter vers « une approche intégrée, le développement des ressources numériques permettant cette flexibilité » (Maury, 2011, p.3).

¹⁵ Recherches (2001-2005 et 2006-2010), Maury, (2011, p.1).

Depuis une quinzaine d'année, les bibliothèques universitaires doivent faire face aux nouveaux usages de leurs publics. Bourdinet relève que « le web, plus qu'un sérieux concurrent, devance aujourd'hui les systèmes d'information documentaires, et devient le point d'entrée principal pour la recherche d'information. [...] La profession, consciente de cette crise profonde, après avoir accusé les remous occasionnés par la dimension disruptive¹⁶ du numérique, cherche des moyens pour adapter et diversifier son offre, fluidifier la diffusion de l'information, et se réinvente un rôle d'intermédiation en cherchant à tirer profit des nouvelles pratiques des usagers, de leurs nouvelles attentes, et de nouvelles perspectives » (Bourdinet, 2013, p.4). « Le développement des technologies de l'information est un élément important pour faciliter la mutualisation des savoirs au sein des réseaux. Cela a permis de faire tomber les frontières géographiques et de réduire les contraintes temporelles » (Taillaint, 2013, p.20).

Concrètement, l'accès aux ressources documentaires d'une université s'effectue par le biais d'un portail dédié. Il permet à chaque membre de la communauté universitaire d'accéder, *via* un point d'entrée unique et sécurisé, à un bouquet de services documentaires. Les portails ont commencé à se construire dans les années 2000 avec l'avènement du web 2.0. « En plus de proposer une consultation du catalogue avec une gestion du compte du lecteur (nombre de documents empruntés, date de retour, réservation, etc.), il est possible d'avoir des informations sur la bibliothèque (horaires d'ouverture, animation, etc.). [...] Le public peut donner son avis, diffuser l'information via son propre réseau. Il est aussi possible d'offrir des espaces collaboratifs, par exemple les professionnels de l'information peuvent créer un espace pour travailler ensemble et à distance » (Taillaint, 2013, p.22). Il est également possible d'y trouver des tutoriels. Ces formations prennent place dans des espaces ou des environnements constructivistes d'apprentissage qui articulent des activités collectives et individuelles (Trestini & Lemire, 2010). L'apprentissage collaboratif y est favorisé (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001). Ces espaces sont certes virtuels mais les apprentissages bien réels (Trestini, 2006). Ils se sont d'ailleurs très récemment ouverts au monde de manière massive avec les MOOC. « La question du développement des MOOC, dont les universités d'outre-Atlantique ont fait, à l'échelle mondiale, une des dimensions majeures de leur développement international, interpelle l'Europe sur ses capacités à relever le défi de la diffusion généralisée des savoirs par le biais du numérique. Ainsi, les premiers MOOC français ont vu le jour tout au début de l'année 2012 grâce au concours de quelques écoles d'ingénieurs » (Trestini, Rossini, 2015).

Ces formations sont encore dites *médiatisées* par les TIC (c'est-à-dire scénarisées) et *médiées* (objet de médiation) par l'enseignant (Peraya, 2005). Le lien entre formation et documentation devient presque immédiat dans la mesure où la formation et la documentation occupent le même espace et contribuent ensemble à répondre aux besoins des apprenants. C'est une fois de plus l'occasion d'un travail collaboratif entre enseignants et personnels des SCD.

Concernant les concepts de *médiation* et de *médiatisation* propres aux espaces virtuels documentaires et/ou aux espaces de formation à distance médiatisés, Fabre (2013) compare le

¹⁶ Lié à la notion de « technologie de rupture » (*Disruptive technology* en anglais) (Raynor & Christensen, 2003, p. 49).

point de vue de la médiation et celui de la communication et pense que « la médiation peut se définir comme une traduction, un lien entre l'énonciateur et le récepteur ». Pour l'auteur, « l'espace documentaire ne se pense pas seulement en termes de lieu de circulation ou d'interactions, mais est pensé comme lieu d'accompagnement de la transformation de l'information par le récepteur. En effet, la médiation peut se définir au travers des dispositifs qui accompagnent l'utilisateur et facilitent les usages, en ce sens l'espace peut être considéré comme ce dispositif médiateur » (*ibid.*). La médiatisation quant à elle renvoie, entre autres, aux travaux de Peraya (2005), qui utilise ce terme « pour désigner le processus de création de tels dispositifs de formation et communication médiatisées, processus dans lequel la scénarisation occupe une place importante. Le processus de médiatisation – de "mise en" dispositif médiatique¹⁷ ou en « dispositif de communication médiatisée » – relève en conséquence de l'ingénierie de la formation et du *design* pédagogique ».

Pour en revenir aux espaces virtuels à proprement parler, certains auteurs y décèlent d'autres avantages. Dans les portails documentaires par exemple, « la bibliothèque y dépasse sa localisation géographique et ses attributions traditionnelles. Elle devient un espace, au sein duquel il existe une cohésion interne, cohésion qui se manifeste par des liens entre documents, et même entre fragments de documents, ces liens pouvant être explicites (référencement, commentaires...) ou reconstruits et pouvant donc évoluer » (Metzger et Lallich-Boidin, 2004). D'autres voient dans ces espaces documentaires une transformation plus profonde. Liboiron (2010) considère qu'avec ces portails, « ce n'est pas seulement le livre qui disparaît, c'est aussi la bibliothèque qui entre dans un espace virtuel ». Mais la réalité semble toute autre : des formes hybrides d'espaces documentaires seraient dominantes dans le paysage universitaire français.

Selon Perès-Labourdette (2012, p.11), « la bibliothèque troisième lieu¹⁸ s'inscrit dans la matérialité, et propose un espace neutre mais vivant. Elle est un lieu d'habités, convivial, socialement ouvert et accessible à tous, et favorisant le débat public ». Cette bibliothèque représente, selon l'auteur, la première évolution majeure des bibliothèques universitaires ; pour mettre un peu plus loin en perspective une bibliothèque quatrième lieu¹⁹ que Perès-Labourdette, (2012, p.13) présente comme un espace physique et en ligne d'apprentissage social. La bibliothèque quatrième lieu (« espace de l'apprendre ») vue par Jill Hurst-Wahl, Paul Signorelli et Maurice Coleman nous apparaît comme un mélange de bibliothèque troisième lieu (« espace du rencontrer »), de *learning centre* (« espace de l'étudier ») et de FabLab (« espace du faire ») » (*ibid.*).

¹⁷ On rappellera les termes tels que « metteur en ondes », « metteur en images » ou encore « metteur en page » qui font explicitement allusion à ce processus.

¹⁸ Celui de la socialisation. « Si en 1989 le sociologue Ray Oldenburg, dans son ouvrage « The Great Good Place », identifie le premier lieu comme étant celui du foyer, le deuxième lieu celui du travail et le troisième lieu celui de la socialisation, il ne répertorie pas la bibliothèque au nombre des troisièmes lieux possibles dans ses ouvrages. C'est un autre sociologue, Robert Putnam, prenant l'exemple d'une des bibliothèques de Chicago, vue comme un nouveau troisième lieu, qui intègre la bibliothèque dans ce champ des possibles » Perès-Labourdette Lembé, 2012, p.11.

¹⁹ Inédit en France, le concept de bibliothèque quatrième lieu est apparu en 2010, à l'occasion de l'enregistrement d'un podcast « Maurice Coleman's biweekly T is for Training podcast ».

II. 2.2. Les *learning centres*

Cachard (2010) revient sur l'enthousiasme collectif manifesté depuis quelque temps pour ce nouveau concept de *learning centre*. Cet engouement s'explique, selon lui, « par la nécessité de disposer de nouveaux modèles et incarne une prise de conscience collective des changements opérés dans les usages [...]. L'enjeu de ces espaces n'est pas l'architecture, ni les aménagements intérieurs, même s'ils y contribuent. Il s'agit bien de favoriser l'innovation dans la pédagogie en modifiant les relations entre l'étudiant, l'enseignant et le personnel administratif et technique ».

Pour favoriser le travail collaboratif entre personnels des SCD et enseignants rien ne vaut un espace qui rassemble. C'est comme cela que l'entend une directrice de SCD dont les propos ont été recueillis par Blitman (2015) : « Si chaque établissement décline à sa manière le concept de *learning centre*, la notion de carrefour, de transversalité est essentielle. Au-delà de la bibliothèque, l'objectif est que les services travaillent davantage ensemble. L'idée est de mieux intégrer les services documentaires dans la pédagogie. Une préoccupation jusqu'ici assez éloignée de la culture universitaire française mais qui commence, peu à peu, à émerger ». Le lien entre pédagogie et formation à la documentation fait partie de l'offre classique des BU mais elle est accentuée dans les *learning centres* (2015, Blitman).

Formellement, les *learning centres* ont pour vocation de répondre aux besoins d'information et de formation des étudiants et des enseignants en fédérant des ressources documentaires mais aussi pédagogiques (d'auto-formation par exemple). Leur prétention est donc d'offrir à la communauté universitaire un accès à la fois matériel et distant aux fonds qui composent traditionnellement une bibliothèque. Mieux adaptés aux nouveaux comportements des acteurs universitaires (mobilité, nomadisme, utilisation des ressources en ligne et des réseaux sociaux, travail en groupe), les *learning centres* « prennent aussi en compte de nouvelles formes d'apprentissage plus actives avec toutes les possibilités qu'offre et induit désormais l'environnement numérique » (Lamouroux, 2013). Les choix architecturaux qui caractérisent un *learning centre* répondent à des options pédagogiques explicites (mise en situation d'activités des étudiants, approche socioconstructiviste).

Aux ressources fournies traditionnellement par les bibliothèques s'ajoutent des services assurés par les technologies de l'information et de la communication avec dans la plupart des cas, un réseau sans fil, des équipements multimédias et des services numériques d'aide aux utilisateurs. « Un *learning centre* peut être, selon les cas, un équipement distinct, à l'intérieur ou à l'extérieur de la bibliothèque, ou une partie intégrante de la bibliothèque » (Jougoulet, 2009).

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche avait demandé en 2009 à l'Inspection Générale des Bibliothèques de rédiger un rapport pour mieux cerner le concept de *learning centre* (Chaintreau, 2012) déjà mis en œuvre au cœur des années 1990 dans quelques universités américaines, britanniques et néerlandaises. La première réalisation marquante se situe en Grande-Bretagne en 1996 à l'université de Sheffield Hallam. Les études se sont poursuivies pour que des projets « puissent être lancés sans tarder », comme le suggérait d'ailleurs le rapport Larroutou (2010). En 2013, on ne comptait pas moins de 45 projets de création de *learning centres* dans l'enseignement supérieur avec des échéances fixées à

l'horizon 2017 (Lamouroux, 2013). Pourtant, malgré l'état avancé de certains projets (Versailles, Nice, Grenoble pour 2016, Mulhouse pour 2018, ...), force est de constater que d'autres projets montrent encore des difficultés à se mettre en route. C'est du moins ce que nous laissent penser les personnes interrogées. De l'avis des VP-CFVU *via* le questionnaire, 65% d'entre eux attestent qu'un travail est en cours sur l'évolution des espaces physiques des bibliothèques et 9% disent que cette évolution est en projet. Et lorsqu'on leur demande si cette évolution s'inscrit dans le cadre d'un projet de « centre de partage des savoirs » ou de « *Learning centre* », ils sont 60 % à répondre par l'affirmative contre 33% par la négative. Ces informations semblent corroborer les représentations des personnes interviewées, à savoir que les *learning centres* français sont encore dans la majorité des cas en cours de réalisation ou en état de projet, quelle que soit d'ailleurs la forme qu'il est prévu de leur attribuer. Il importe également de ne pas déconnecter les *learning centres* de la réflexion globale conduite dans les campus. Les *learning centres* ne gagnent pas à être conçus comme des entités particulières. « S'il est vrai que des lieux clairement identifiés et dédiés à l'apprentissage, comme les bibliothèques, demeurent incontournables dans un cursus universitaire, nous avons également besoin d'une vision plus « holistique » et connectée du campus universitaire. » (2016, Ferrell, p.21)

II.2.3. Un concept difficile à s'approprier

Il ressort assez clairement que le concept de *learning centre* n'est pas toujours bien compris de notre public. « C'est une innovation qui peine à passer dans les mœurs » dit un enseignant interrogé. « *Que manque-il au juste au SCD de mon établissement pour pouvoir être considéré comme un learning centre ?* », s'interroge un vice-président. « *Le projet de learning centre : son centre, c'est quand même la bibliothèque* », précise une directrice de SCD. À travers ces remarques, il convient de reconnaître que le concept de *learning centre* reste flou dans l'esprit de certaines personnes rencontrées. Plus surprenant, ces dernières ne parviennent pas à dire si l'espace documentaire dont elles parlent est, ou n'est pas, un *learning centre*. En a-t-il d'ailleurs l'apparence ? Dispose-t-il de toutes les caractéristiques ? Un vice-président affirme par exemple qu'un « *learning centre n'est rien d'autre qu'une bibliothèque qui a évolué en interne* ». Preuve que, dans son esprit, c'est une vision assez vague qui domine.

Le *learning centre* est ici perçu comme le résultat d'une évolution, sans plus de précisions. Il aurait pu être attendu que les sondés se prononcent sur la fonction d'un *learning centre*, la plus-value qu'il apporte, son infrastructure, sa spécificité, son fonds documentaire, l'atmosphère qui y règne... C'est plutôt une perception très syncrétique qui domine. Ce n'est donc pas tant sa fonction globale qui échappe à leur perspicacité que les éléments qui le caractérisent ; ceux précisément qui permettent de dire si l'objet dont ils parlent peut être, ou non, considéré comme un *learning centre*. Sur cette même question, mais cette fois mise au conditionnel (c'est-à-dire sur ce que le *learning centre* devrait être et les fonctions qu'il devrait assurer), des éléments plus fins se dégagent. Par exemple « *qu'un learning centre devrait impliquer plus étroitement des personnes extérieures au SCD* » nous laisse entendre un directeur de BU ou qu'il devrait « *être conçu en fonction des nouveaux besoins des*

étudiants et être tourné vers des pratiques innovantes [...] avec un accent mis sur l'assistance à l'utilisateur » ajoute une bibliothécaire. Voilà quelques-uns des éléments relatifs à « ce qu'il devrait faire ». Par ailleurs, les fonctions ou « missions » des *learning centres* apparaissent différentes en fonction des régions : « *Il y des learning centres, comme celui de [...] par exemple, qui sont très centrés sur l'entreprise et l'innovation et d'autres, comme celui de [...] qui est perçu comme très centré sur la pédagogie* ». Ce serait parce que « *les instigateurs ont fait le choix, dès le début, d'une pédagogie réellement humaine ...* » (directeur de BU).

Le *learning centre* offre un espace quelque peu différent. Il a vocation à être plus fédérateur encore qu'une BU. L'un des projets de *learning centre* a pour objectif « *de rassembler en un seul et même lieu la recherche documentaire, l'apprentissage des langues (le Centre de Langues en Autoformation Multimédia – CLAM) et les TIC (technologies de l'information et de la communication). D'autres services tels que le service universitaire de l'action culturelle (SUAC) ou le service d'information et d'orientation (SIO) pourront également s'y ajouter. Ce concept innovant favorise le travail collaboratif et le partage des savoirs et des ressources. Il place en effet les bibliothèques au cœur du processus éducatif, où l'étudiant est l'acteur principal de son apprentissage* »²⁰.

Une des représentations partagées par la majorité des personnes interviewées est qu'un *learning centre* est résolument tourné vers les nouveaux usages des étudiants et les pratiques pédagogiques innovantes.

Au cours de ces entretiens, est également évoquée, par plusieurs enseignants et quelques VP-CFVU, la question de la plus-value apportée par les *learning centres* en comparaison de ce que peuvent offrir notamment les SCD. Ils ne comprennent pas bien, concrètement, les objectifs visés. Ils se disent aussi assez peu informés de ce que leur université projette de faire dans ce domaine, tout en reconnaissant qu'ils n'ont plus trop le temps de participer aux réunions traitant de cette question. Pour les personnels des SCD, le ressenti est identique. Ce constat majoritaire provient en particulier d'établissements universitaires dans lesquels le *learning centre* n'est qu'une perspective, sans ancrage concret, et dont la réalisation n'est pas imminente. Dans d'autres établissements, plus minoritaires, l'objectif de créer un *learning centre* et sa plus-value potentielle sont connus sans qu'ils ne soient pour autant décrits avec beaucoup plus de détails.

Il semblerait donc qu'il y ait une assez forte corrélation (assez attendue) entre la connaissance de ce qu'un *learning centre* est susceptible d'apporter avec l'état d'avancement du projet. Toujours en lien avec les initiatives en cours de réalisation, il est également constaté que plus les personnes interrogées sont impliquées dans les projets de *learning centres*, plus elles fréquentent régulièrement les réunions traitant de cette question et plus la connaissance qu'elles en ont est précise. Si ce résultat est, somme toute, assez intuitif, l'intérêt d'en faire état ici est de pouvoir le confirmer par une analyse fine du contenu. La perception des acteurs à propos des *learning centres* est donc relativement différente d'un établissement à un autre et

²⁰ La Région Alsace participe à la construction de la bibliothèque universitaire « Learning Center » sur le campus de l'illberg à Mulhouse. Source : http://www.region.alsace/sites/default/files/fichier_joint/compresse/05_15_cpresse_bibliotheque_universitaire_illberg.pdf

les deux éléments clivants seraient d'une part l'état d'avancement du projet et d'autre part, le degré d'implication des acteurs dans ce projet.

II.2.4. Learning centre : un concept qui rassemble

Selon les directeurs des SCD, seulement 35% des réunions sur l'utilisation des espaces physiques de la BU ont eu lieu avec les enseignants, contre 52% qui affirment que non. Et lorsqu'elles ont eu lieu, seules 18% l'ont été dans le cadre d'un projet de type *learning centre*. Des rencontres sont donc bel et bien organisées entre personnels des SCD et enseignants, même s'il faut reconnaître qu'elles « *sont peu nombreuses et surtout peu fréquentées* » (SCD).

Au cours des entretiens, à chaque fois que la question des *learning centres* est évoquée, la majorité des sondés reconnaissent que lorsqu'elles sont organisées et fréquentées, ces réunions favorisent grandement la collaboration entre les différents acteurs universitaires (SCD). Le *learning centre* serait donc une occasion de collaborations entre enseignants et personnels des SCD, à la fois en amont, c'est-à-dire aux moments-clés de sa conception, puis après, lorsque qu'il est entré en activité. Un personnel de SCD interrogé pense « *qu'il faut bien expliquer aux personnes que le learning centre c'est tout simplement une bibliothèque qui développe de nouveaux services en direction des usagers et qui essaie justement de faire travailler les personnels entre eux en décroissant les services* ». Cette notion de décroissement est importante car les frontières disciplinaires, administratives (entre services) ou simplement fixées arbitrairement pour des raisons de mésententes interpersonnelles sont très souvent perçues, dans les entretiens semi-directifs, comme « responsables » des obstacles à la collaboration.

Un des ingénieurs pédagogiques interrogés reconnaît avoir été séduit par le concept de *learning centre* puisqu'il va, dit-il « *dans le sens du décroissement, avec aussi l'idée que les étudiants ont besoin d'avoir des lieux avec des amplitudes horaires un peu plus importantes, qu'ils ont besoin à la fois d'avoir du conseil, d'avoir éventuellement des ordinateurs pour faire des recherches et éventuellement des salles un petit peu au calme pour travailler à plusieurs, avec éventuellement un écran pour travailler autour [...] ; c'est vers ça qu'il faut qu'on aille ...* »

Ces entretiens tendent à montrer que ces cloisonnements que nous venons d'évoquer sont en grande partie responsables des difficultés rencontrées pour faire collaborer les services universitaires entre eux (SCD, BU, SUP, ...) et avec les enseignants et que le concept de *learning centre*, tel qu'il est souvent décrit, doit permettre de dépasser ces difficultés.

Lorsque les personnels interrogés ont une meilleure connaissance de ce que sont les *learning centres*, ils en deviennent naturellement plus aptes à dire ce qu'ils sont en mesure d'apporter. Certains citent les nouvelles modalités de travail qu'ils permettent : tout seul, en petits groupes, en groupes plus grands, en groupes avec un enseignant, en groupes sans enseignants, etc. Les espaces offrent confort et convivialité pour favoriser cette collaboration. Des petites salles équipées de bureaux, de postes informatiques et d'écrans de vidéo-projection facilitent le travail collaboratif en présentiel et à distance. Le *learning centre* est dans cet esprit-là « *un lieu de vie et de travail collaboratif au cœur de campus connectés* » dit

un VP formation. La perception des sondés au cours des entretiens semi-directifs est que le concept de *learning centre* ne s'oppose donc pas à celui de bibliothèque mais qu'il le prolonge : il s'agit de concevoir la bibliothèque comme lieu d'apprentissage, de connaissance et de vie, et pas seulement comme lieu de ressources.

II.2.5. La réciprocité éducative/éducatrice en pratique

Un *learning centre* reste fondé sur le travail collaboratif ; c'est du moins l'une des représentations collectives les plus prégnantes issue des entretiens. Cette idée tend à montrer que le *learning centre* est initialement construit par toute la communauté pour toute la communauté.

Et on finit par un lieu de rencontre et d'échange, c'est-à-dire qu'on peut aussi imaginer qu'un étudiant ou un enseignant dise à un autre :

« *Écoute, moi je suis, bon..., je te donne un coup de main pour ton PowerPoint, je t'apprends, par contre maintenant tu me donnes un coup de main pour un autre logiciel par exemple* » (directeur de BU).

Cette perception de l'apprentissage relève de cette forme de réciprocité éducative considérée et traitée en actes comme du donnant/donnant.

Si l'un des objectifs déclaré d'un *learning centre* est bien de s'adapter aux nouveaux modes de travail des différents acteurs universitaires, les outils numériques qui occupent son espace en deviennent les moyens pour atteindre ce but. Ils contribuent en particulier à développer la dimension collaborative et intégrative de ces lieux. L'accès à l'internet par la généralisation du Wifi sur l'ensemble des campus facilite non seulement la collaboration entre les différents acteurs mais aussi les recherches et la consultation des ressources numériques. Les *learning centres* mettent à disposition de leur public de nombreux outils comme le tableau blanc interactif ou des salles de visio-conférence par exemple qui facilitent tous deux les interactions et la collaboration (bibliothécaire). Ils sont aussi souvent équipés de dispositifs de vidéo-projection avec toute une collection de films disponibles. Les postes informatiques sont omniprésents dans ces espaces. Il devient facile et agréable de présenter aux étudiants et aux collègues ses travaux (directeur de BU). Les pratiques pédagogiques en sont modifiées. Le *learning centre* « *fait éclater la notion d'usager, parce qu'au sein d'un learning centre, il n'y aura pas d'usager, il y aura des gens qui apprennent ensemble... et pas forcément la même chose* » indique un VP-CFVU. La question des nouvelles pédagogies est de fait au cœur des interactions entre les équipes pédagogiques et les services de documentation (VP-CFVU). Dans certaines universités et établissements d'enseignement supérieur, les personnels de la BU participent à des journées sur l'innovation pédagogique pour appréhender la problématique des *learning centres* afin d'être en plus forte interaction avec les équipes pédagogiques, toujours dans le cadre de projets plus larges sur l'innovation / la rénovation pédagogique.

Pour un VP-CFVU, « *le SUP fait partie des quatre pattes du learning centre* ». Il est un partenaire du *learning centre*. C'est le lieu où l'on apprend pour la pédagogie, pour la recherche, pour les études. Un SUP a toute sa place dans un *learning centre* pour piloter

l'innovation pédagogique, dont les dispositifs en relation avec les compétences informationnelles (dites transversales et préprofessionnelles dans le référentiel MESR 2015).

Les préconisations

- Installer dans les BU des salles de formation bénéficiant d'un parc informatique performant et en nombre suffisant ;
- Aménager dans les BU des salles de travail de groupes et des espaces de travail individuel ;
- Continuer à offrir aux usagers une large amplitude horaire ;
- Prévoir un espace permettant l'accueil de partenaires extérieurs ;
- Aménager, dans les BU, des bureaux destinés aux enseignants ;
- Définir précisément ce que l'on entend par *learning centre* et ce que l'on attend d'eux : fonctions, outils disponibles ;
- Penser les *learning centres* à l'échelle du campus et pas à celui des SCD ;
- Etablir une cartographie synthétique des projets *learning centres* en cours avec leurs échéances de réalisation pour permettre aux acteurs d'avoir une vision plus précise de ce qui se projette à court, moyen et long terme ;
- Promouvoir, dès leur conception, les fonctions collaboratives et intégratrices de ces *learning centres* ;
- Veiller à impliquer le maximum de partenaires dans les projets de construction de *learning centres* et faciliter les rencontres entre ces acteurs en s'en donnant les moyens (identification des personnes, suivi des échanges, comptes rendus systématiques, agenda partagés, etc.).

Chapitre III

Les ressources

Qu'elles soient engagées dans des mutations fortes de leurs espaces ou stabilisées dans des lieux plus traditionnels, la mise à disposition et l'accès aux ressources documentaires pour la formation et la recherche restent un enjeu essentiel de la mission des bibliothèques universitaires (France. République française, 2011), mais dont les formes et les modalités ont été elles aussi particulièrement bouleversées par l'évolution des techniques et des pratiques (Cavalier et Poulain, 2015). Les nouveaux modèles de l'apprentissage étudiant tendant vers plus d'autonomie, alors que les développements pédagogiques actuels, en particulier numériques (Mailles-Viard Metz, 2015) donnent quant à eux une place essentielle à la ressource, qu'elle soit documentaire ou pédagogique (Bertrand, 2014). Plus qu'un simple prescripteur des lectures académiques par la distribution de bibliographies, l'enseignant a un rôle de plus en plus important dans la médiation du document et de l'information scientifique et technique comme pédagogique. Les interactions et les collaborations entre les équipes pédagogiques et les personnels des services universitaires de documentation concernant l'offre documentaire pour les étudiants et les enseignants sont ainsi aussi au cœur des réflexions sur la rénovation pédagogique à l'université. Mais il faut admettre que cette question des ressources a suscité peu de développements ou de débats lors des entretiens qui ont été menés pour cette étude. Les réponses apportées peuvent néanmoins s'articuler autour de trois axes : l'impact des pratiques documentaires numériques sur les interactions, en particulier en ce qui concerne la publication scientifique ; l'offre et les pratiques documentaires des étudiants de premier cycle ; la production et la mise à disposition des ressources pédagogiques.

Dans l'ensemble, peu de divergences ont été notées dans les discours des acteurs. Leurs constats et leurs représentations se rejoignent sur la question des ressources documentaires pour la recherche et la formation. L'écart se creuse par contre dans les pratiques où l'on note un fort cloisonnement entre les professionnels de l'information (personnels des bibliothèques) en charge du traitement et de la mise à disposition des ressources, et les usagers (enseignants, étudiants), qui restent globalement extérieurs à la question de l'offre et de la médiation documentaire. Le fait que pour 51% des 57 vice-présidents CFVU qui ont répondu à notre enquête, la bibliothèque universitaire est d'abord un lieu de ressources et que pour 12% d'entre eux elle reste avant tout un espace de gestion des documents est significatif également du regard porté par les gouvernances de nos universités sur la dimension et les missions des services de documentation pour la formation et la recherche.

III.1. Les interactions entre acteurs

Dans le cadre de l'offre et des usages académiques de la documentation dans l'enseignement supérieur, différents types de ressources peuvent être identifiées : celles pour la recherche, celles pour la formation, celles pour le développement culturel. Dans ce contexte, les professionnels des bibliothèques se retrouvent face à un marché éditorial bicéphale dans lequel on distingue l'offre éditoriale sur support papier (monographies, revues commerciales et littérature grise) et des ressources numériques (revues électroniques, grandes bases de données scientifiques, bibliothèques numériques par exemple). L'accès, la circulation et la disponibilité de ces ressources sont « des facteurs clés de l'efficacité de la recherche scientifique, de la compétitivité industrielle et du progrès social » (Salençon, 2008). À cela s'ajoute bien sûr l'immensité des sources du web, véritable concurrent de l'offre académique. Ce phénomène de désintermédiation et de déprofessionnalisation (Grassineau, 2009) s'opère à la faveur des usagers-producteurs de l'information qu'il soumet à une offre surabondante, qui n'est plus évaluée par les seuls professionnels selon des critères de qualité. Il devient alors nécessaire de mettre en place de nouvelles instances de régulation et de labellisation (Salençon, 2008).

III.1.1. Des pratiques pour la recherche essentiellement numériques

L'ensemble des enseignants interrogés distinguent fortement les différents usages qu'ils font et que font les étudiants des ressources qui sont mises à leur disposition. Leurs pratiques documentaires pour la recherche par exemple sont de plus en plus numériques, à partir des bouquets proposés par leurs universités ou des plates-formes d'archives ouvertes. Ils citent pour la plupart le portail documentaire accessible à partir de leur environnement numérique de travail qui contient, comme l'énoncent nombre d'entre eux, « *des bases de données, des revues et des livres électroniques et donne l'accès au texte intégral* ».

Les enseignants précisent le plus souvent que leurs pratiques documentaires sont de fait essentiellement effectuées à distance depuis leurs laboratoires, leurs bureaux d'enseignants ou leur domicile, entraînant ainsi de leur part une désertion forte des espaces physiques des bibliothèques. Il est fréquent d'entendre lors des entretiens qu'en « *réalité peu d'enseignants viennent dans les bibliothèques universitaires* » et qu'avec le numérique « *maintenant chacun travaille dans son coin dans son bureau* ». Ils reconnaissent même souvent qu'ils ne sont « *pas assez utilisateurs du service du SCD, des abonnements de l'université* » et qu'ils ont tendance à plus utiliser les abonnements spécifiques de leurs laboratoires quand ils sont différents. Cet état de fait a, de l'aveu de tous, pour conséquence l'appauvrissement des interactions avec les personnels des bibliothèques.

Finalement, les bibliothèques universitaires se trouvent face à une contradiction. Si leur mission est de « développer les ressources documentaires numériques, contribuer à leur production et favoriser leur usage ; participer au développement de l'information scientifique et technique notamment par la production, le signalement et la diffusion de documents numériques » (France. République française, 2011), cette mission contribue fortement à la désertion des espaces de consultation des ressources et à l'éloignement des acteurs qui pourtant devraient avoir de fortes interactions : les personnels des bibliothèques, les enseignants, mais aussi les étudiants.

III.1.2. Des stratégies d'attractivité

Face à cette diminution de la fréquentation des bibliothèques universitaires, de nouveaux défis s'offrent aux professionnels des bibliothèques qui doivent trouver des leviers pour « ré-enchanter » (Kirriemuir, 2008) les lieux et inventer de nouveaux moyens d'attirer les équipes pédagogiques dans les espaces de ressources. Comme le reconnaît un enseignant, l'enjeu est de taille puisque le cas d'enseignants fréquentant la bibliothèque a valeur d'exemple pour les étudiants. D'autant plus que chacun, qu'il soit enseignant, personnel des bibliothèques ou vice-président étudiant, avance bien que la réussite des étudiants tient à la fréquentation d'un service de documentation (Coulon, 2005).

Plusieurs stratégies ont été évoquées lors des entretiens et des enquêtes, qui confirment d'autres propositions plus anciennes faites dans le cadre de rapports ministériels, émanant en particulier de l'inspection générale des bibliothèques (Carbone et Claud, 2012; Maresca, Dupuy et Cazenave, 2005).

Tout d'abord, il s'agirait de passer d'une logique de collections à une logique de services (Calenge, 2013) pour fournir un appui logistique ou un appui en formation, comme le suggère un des VP-CFVU rencontrés. La bibliothèque proposerait des services que les enseignants ne trouvent pas en ligne : des lieux de rencontre et de travail collaboratif dans lesquels ils bénéficieraient des compétences de spécialistes adaptées à leurs besoins : veille documentaire et accompagnement dans la constitution de leurs bibliographies par exemple.

Enfin, une autre stratégie reposerait sur une spécialisation des fonds documentaires - à la fois au format papier et numérique - et qui ne se trouverait pas ailleurs. Chaque bibliothèque se positionnerait par rapport à ses partenaires ; elle occuperait une niche exclusive. Il serait aussi nécessaire d'atteindre l'exhaustivité sur le sujet dont la bibliothèque universitaire serait la spécialiste. Un vice-président en charge de la politique numérique de son université pense ainsi que « cette bibliothèque va avoir une identité particulière par un fonds spécifique qu'on ne trouvera nul par ailleurs dans sa richesse et ça semble une évolution nécessaire des bibliothèques universitaires ». Ainsi, d'une logique généraliste, les bibliothèques universitaires évolueraient (retourneraient) vers une logique de spécialisation.

III.1.3. Les archives ouvertes : occasions de collaboration

La définition de la politique d'acquisition doit être l'occasion d'une coopération entre les bibliothèques universitaires et les enseignants pour l'évaluation et le choix des documents, mais aussi pour la mutualisation des moyens financiers (Sabatier, 2002). Mais s'ils s'estiment globalement très satisfaits des ressources dont ils peuvent disposer, les enseignants interviennent peu dans les choix d'acquisition ou d'abonnements opérés par les responsables des SCD ou des SICD, et ce, bien qu'ils déplorent la perversité du système commercial imposé par les éditeurs. Globalement, tous les acteurs consultés considèrent que les personnels des bibliothèques « *qui au fil des années ont vraiment acquis une très bonne connaissance de la production éditoriale des contenus disciplinaires, des attentes des enseignants [...] sont tout à fait légitimes et crédibles dans ce rôle de bibliothécaire de liaison* ». Certains d'entre eux sont néanmoins très impliqués dans les projets d'archives ouvertes de la science. C'est le cas, par exemple, des archives ouvertes pilotées par plusieurs

universités, qui prévoient d'offrir l'accès à l'ensemble de la production scientifique du site en parallèle à l'alimentation automatique de l'archive nationale HAL (Schöpfel et Stock, 2010). La directrice d'une bibliothèque universitaire explique que « *depuis qu'il y a le schéma directeur documentaire [...], on est [...] co-animateur, d'un groupe qui s'appelle AOC (Archives ouvertes de la connaissance) et qui lui est beaucoup plus ambitieux dans le sens où il voudrait récupérer toutes les productions des chercheurs quelles qu'elles soient, pour systématiquement les mettre sur des archives ouvertes* ». Les enseignants rencontrés dans les différentes universités trouvent un véritable intérêt à publier leurs travaux dans HAL. L'un d'eux explique par exemple que tous ses « *écrits de plus de trois ans sont déposés sur HAL par le SCD et apparaissent ensuite dans le fichier de la BU comme ressource électronique* ». Certains enseignants utilisent d'ailleurs HAL pour générer automatiquement leur CV car « *quand les publications sont dans HAL, on fait de la biblio rapidement [...]. J'ai fait un CV sur HAL dans lequel j'ai toutes mes publications qui sont référencées ; quand une est ajoutée, le CV est mis à jour automatiquement* ». On trouve là un modèle de coopération et de service pour la recherche très intéressant et incitatif pour les collaborations. Ainsi, les archives ouvertes permettent de mettre à la disposition de la communauté les savoirs produits par les enseignants mais aussi par les étudiants dans le cadre de leurs mémoires et de leurs rapports de stages. À la question pourtant de savoir si les enseignants transmettent leurs publications aux SCD pour favoriser la valorisation de celles-ci auprès des étudiants notamment, la plupart répond que l'idée, bien que bonne, ne leur est jamais venue.

Les équipes des bibliothèques universitaires ont ainsi bien su s'adapter à la révolution numérique et enrichir leur offre documentaire pour répondre aux nouvelles pratiques de leurs usagers et au foisonnement des ressources dans le domaine de l'information scientifique et technique. Si la désintermédiation dans l'usage de ces ressources se confirme et semble inéluctable, il s'agit d'inventer de nouvelles modalités de rencontres, des espaces et des temps dédiés, pour maintenir ou relancer les interactions et les collaborations. Les bibliothèques de proximité, les *learning centres*, la valorisation de la publication scientifique (Carbone, 2011), les espaces d'échanges en ligne (tchat, forums) peuvent être des pistes prometteuses.

III.2. L'offre documentaire

Si la documentation pour la recherche ne semble pas poser de problème en termes d'usages, il n'en est pas de même pour les pratiques informationnelles académiques des étudiants de premier cycle. Les enseignants et les personnels des bibliothèques font une distinction dans l'usage des ressources entre les étudiants en début de cursus et ceux qui intègrent les masters ou les doctorats. Les étudiants de troisième cycle sont globalement associés à la pratique de la recherche et donc à la démarche documentaire scientifique comme les enseignants.

III.2.1. La prédominance de l'ouvrage de référence

Au travers des entretiens menés, il apparaît que ces derniers ne se préoccupent que peu des sources mises à disposition des étudiants de licence, DUT ou PACES, même s'ils continuent de trouver essentiel qu'ils aient des pratiques documentaires efficaces pour leur apprentissages universitaires. Plusieurs évoquent l'« *unique* » ouvrage de référence

indispensable pour réussir ses premiers semestres, parfois même distribué aux étudiants en début d'année. Pour certains même, mieux vaut éviter qu'ils ne « *s'éparpillent* » car, ainsi que l'affirme un enseignant interrogé, « *les envoyer sur beaucoup d'ouvrages est plus dangereux dans la compréhension qu'efficace* ». C'est ainsi que des enseignants, comme ce responsable de tronc commun d'une formation de premier cycle, préconisent « *des essentiels, donc des ouvrages recommandés pour des étudiants de première année pour qu'ils ne soient pas perdus dans les rayonnages et que finalement ils n'abandonnent en cours de route* ». Les étudiants viennent ainsi, dans une approche minimaliste de leurs apprentissages (Paivandi, 2011), essentiellement consulter ou emprunter l'ouvrage (parfois les ouvrages) de référence indiqué par leur enseignant, sans généralement étoffer leurs lectures de leur propre initiative (Després-Lonnet et Courtecuisse, 2006), confirmant le constat fait à l'occasion des trop rares études sur la question des pratiques documentaires des étudiants de premier cycle, comme celle menée à l'université de Bourgogne en 2009 (Perret, 2013). Plusieurs universités ont d'ailleurs profité pour ces acquisitions des financements dans le cadre du Plan Réussite en Licence (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007), d'autres d'appels à projets ou d'initiatives locales. En début d'année, les étudiants de licence peuvent ainsi disposer d'un manuel numérique pour chaque module, qu'ils peuvent utiliser sur place ou en accès nomade (Schaffhauser, 2015). Aujourd'hui malheureusement, « les acquisitions destinées aux étudiants sont orientées à la baisse dans presque tous les établissements et pire, dans certaines universités, elles sont quasiment inexistantes » (Claud et Micol, 2014).

La pauvreté des usages étudiants des ressources proposées par les bibliothèques universitaires (Roche et Saby, 2013) est fréquemment évoquée par les personnels. Le constat général par ailleurs est qu'ils fréquentent beaucoup la bibliothèque « *pour travailler, pas forcément pour emprunter* », « *et de moins en moins comme un lieu d'usage des ressources en elles-mêmes* », ainsi que le confirme l'enquête statistique générale sur les bibliothèques universitaires (ESGBU) menée annuellement²¹. Une bibliothécaire précise même que « *lorsqu'ils viennent à la bibliothèque, ils arrivent avec leurs cours voire même leurs livres* ». Si l'utilisation des ressources documentaires pour ses études est un facteur fort de réussite (Fantin et Heusse, 2012), il paraît donc tout de même essentiel d'en favoriser l'usage, celui d'une documentation adaptée et validée, médiée par les spécialistes, qu'ils soient professionnels de l'information ou enseignants.

III.2.2. Une politique d'acquisition à sens unique

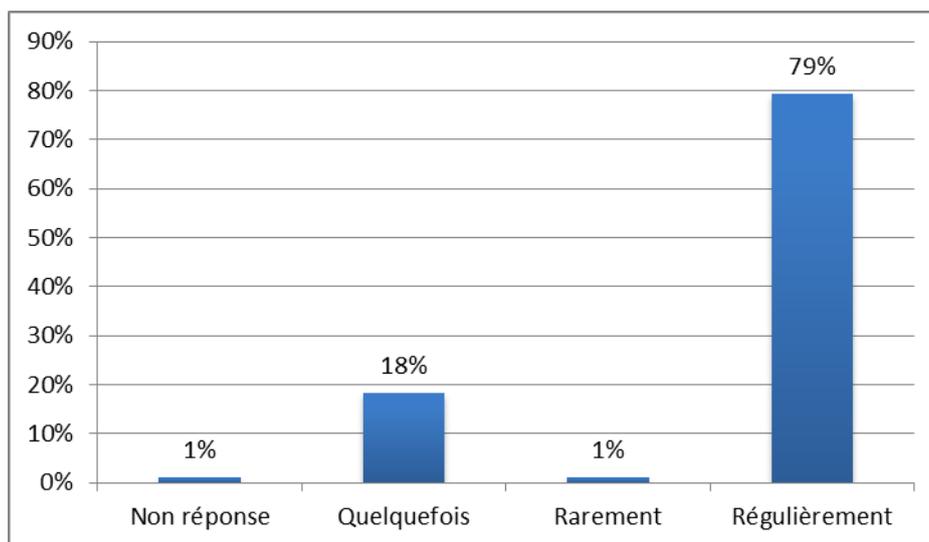
L'objectif de la collaboration entre acteurs pour le choix des ressources mises à disposition dans les bibliothèques est, aux dires des interviewés, essentiellement d'appuyer directement les enseignements sur les fonds documentaires et bien sûr d'ajuster les collections au plus près des besoins de l'étudiant et de l'enseignant.

Mais la politique d'acquisition relève dans les faits quasi exclusivement de la mission des personnels des bibliothèques, qui exploitent pour beaucoup les référentiels de formation dans ce but. Il ressort des entretiens que la politique d'acquisition menée par le personnel des

²¹ Voir le site ici : <https://www.sup.adc.education.fr/asibu/>

bibliothèques s'appuie sur la consultation des bibliographies des enseignants et des livrets et référentiels des formations. Le constat est fréquent dans les universités visitées qu'en ce qui concerne « *la collaboration des enseignants [pour] les bibliographies et/ou webographies de leurs cours, très peu les communiquent spontanément au SCD, certains répondent à nos demandes, la majorité ne répond pas. De ce fait nous travaillons surtout à partir de la liste des formations communiquée chaque année et des maquettes de formation, cela permet de repérer les nouvelles formations ou les nouvelles orientations dans certains cursus* ». Une directrice de bibliothèque universitaire indique par exemple que « *chaque acquéreur part à la recherche des bibliographies qui sont distribuées aux étudiants* », et cette autre qu'« *on part aussi des bibliographies que les enseignants donnent aux étudiants, donc on regarde systématiquement tous les livrets qui sont maintenant sur les sites internet* ». On perçoit bien, à travers ces témoignages, la forte absence de coopération entre les équipes pédagogiques et les équipes des bibliothèques. L'enquête quantitative menée auprès des directeurs de bibliothèques universitaires montre pourtant que dans 79% des réponses (Graphique III. 1), les équipes pédagogiques sont consultées régulièrement pour la politique d'acquisition (et dans 18,5% des cas sont consultées quelques fois). Cette consultation s'effectue principalement de façon informelle (83 % des réponses de directeurs de bibliothèques universitaires) et ne semble guère aboutir à de fréquentes propositions de la part des équipes pédagogiques comme en témoignent les personnels des bibliothèques dans les entretiens. Certaines initiatives existent tout de même, venant de quelques équipes pédagogiques qui précisent que « *la BU est destinataire de nos livrets de l'étudiant Licence et Master, dans lesquels figurent les éléments bibliographique essentiels* » ou qu'ils ont fait acheter des livres spécifiquement pour leurs enseignements ou pour des projets d'étudiants.

Graphique III. 1 Les services de documentation consultent-ils les enseignants pour l'acquisition des ressources (commandes, achats, choix des ouvrages, etc.) ?



Il existe aussi parfois des commissions d'acquisition qui fonctionnent avec plus ou moins de difficultés. Un directeur de bibliothèque universitaire reconnaît que cela « *ne marche jamais très bien parce que toutes les tentatives qu'on a faites dans ce sens, de réunir les commissions avec les enseignants, n'ont jamais fonctionné : d'une part ils viennent très peu, et quand ils viennent, ça crée parfois des biais parce qu'ils représentent leur propre*

discipline, et même parfois un segment de la discipline, et ils ont du mal à être le vecteur des besoins d'une communauté plus large ». Dans d'autres endroits, ces commissions fonctionnent avec plus satisfaction : *« les commissions documentaires, là ça marche de mieux en mieux, ils viennent de plus en plus nombreux et c'est des vrais échanges, surtout parce qu'ils viennent maintenant négocier des maintiens d'abonnements à des revues »*.

Par le travail de veille et la bonne connaissance des programmes de formation, les personnels de bibliothèque réussissent à constituer une offre documentaire qui semble correspondre aux besoins de la formation. La proposition a néanmoins été faite lors des entretiens que *« les services de documentation pourraient avoir un rôle plus moteur dans la structuration de l'offre documentaire, surtout en ligne, et aider les enseignants à assembler des ressources web qui servent de support aux cours »*.

III.2.3. Des stratégies de valorisation et de médiation en ligne plus partagées

Face à l'offre numérique surabondante, les personnels des bibliothèques, comme les enseignants interrogés, mettent en place des médiations documentaires numériques qui peuvent prendre plusieurs formes.

Tout d'abord, des pages d'accueil spécifiques selon l'identifiant de l'étudiant sont proposées dans plusieurs formations. Réalisées en collaboration avec les enseignants, elles présentent un premier tri des ressources disponibles et validées. Un bibliothécaire explique : *« Voilà, on vous construit quelque chose avec vos enseignants sur de la documentation qui a été validée. Ces choses-là sont vraiment utiles pour vous et c'est de la documentation qui a été vérifiée [...]. Ça permet de restreindre le spectre et de répondre vraiment à leurs besoins, plutôt que de les laisser chercher sur le Web entier »*.

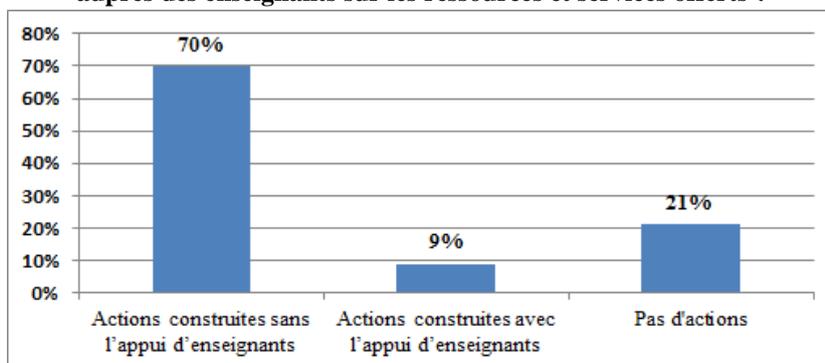
La médiation prend aussi la forme de portails disciplinaires ou par niveau d'études, de *« portails thématiques : un portail sur les arts, un autre sur la psychologie et un autre sur les sciences du langage, sur les sciences de l'éducation »* par exemple dans une des universités visitées. Ailleurs, la directrice du SCD explique qu' *« à partir des documents gratuits, à partir de ce qu'on avait en rapports de stage, en archives ouvertes, on a créé ce qu'on appelle des portails spécialisés, qui sont par exemple adaptés à des premières années Histoire. Et ça marche bien. On a créé actuellement sept portails »*. Un enseignant de la même université indique de son côté qu'il a *« également participé [...] à la création de l'onglet spécifique aux Sciences de l'éducation en proposant certains contenus et en validant le travail final »*. Le portail disciplinaire ou par filière devient ainsi *« l'interface entre l'étudiant qui est inscrit dans un diplôme et puis le fonds documentaire de la BU. Il y a un premier travail de tri, de spécification, de fléchage »* (directrice de BU) qui doit inciter et faciliter l'accès aux ressources ciblées conjointement par l'enseignant et le professionnel de l'information pour l'étudiant d'un module, et auquel il pourra avoir accès de partout. Une offre semblable existe dans plusieurs universités, comme ici, où les enseignants *« ont la possibilité à partir d'une plate-forme de sélectionner des titres d'ebooks qui leur paraissent les plus pertinents et de créer des étagères à destination de leurs étudiants. Soit ces étagères sont publiques et dans ce cas-là l'ensemble des étudiants voient l'étagère du professeur en allant via le site du SCD sur cette plate-forme d'ebooks, ou l'enseignant peut leur envoyer le lien vers une étagère qui dans ce cas-là n'est visible que pour eux »* (bibliothécaire). D'autres démarches semblables existent

car « pour améliorer la visibilité des contenus documentaires et faciliter leur accès aux étudiants, la plupart des bibliothèques élaborent des pages thématiques. Celles-ci rassemblent, par grands secteurs disciplinaires, les ressources : celles qui ont été acquises (livres, revues, bases de données), mais aussi celles produites par l'université ou la bibliothèque (annales d'examens, mémoires, thèses, archives institutionnelles, fonds d'ouvrages numérisés, base de sommaires, base de signets, veille en format blog), et celles, libres, qui ont été repérées sur internet ; y figurent aussi les guides de recherche documentaire ou tutoriels, ainsi que les formations ou ateliers organisés par la bibliothèque, avec les coordonnées des personnels référents » (Claud, Micol, 2014).

Ainsi, les personnels des bibliothèques et les enseignants collectent, traitent et diffusent l'information vers des besoins identifiés des usagers et assurent ainsi conjointement une véritable médiation documentaire, qui est « le cœur d'une stratégie d'assistance proactive de l'utilisateur » (Galaup, 2012), au travers de systèmes documentaires mettant à disposition les ressources et un outil interface permettant de structurer, de repérer et d'identifier ces ressources, pour « lier information et communication » (Liquète, Fabre et Gardiès, 2010). L'intérêt de ces interfaces est bien qu'elles guident l'utilisateur et facilitent ses usages.

Pour valoriser cette médiatisation et cette médiation, 78% des services de documentation interrogés proposent des actions spécifiques de communication auprès des enseignants (graphique III.2). Si la dynamique conjointe en faveur de l'accès en ligne aux différents types de ressources existe bien et semble répandue dans les universités, il reste néanmoins souvent à en garantir l'usage et l'appropriation par les étudiants.

Graphique III. 2 : Les services de documentation proposent-ils des actions spécifiques de communication auprès des enseignants sur les ressources et services offerts ?



III.2.4. Un besoin de proximité des lieux et des moments de formation physiques et virtuels

« Des relations distendues » (enseignant), un éloignement des lieux d'activité et des préoccupations sont des constats qui reviennent régulièrement dans les entretiens menés.

Tout d'abord, l'atout que représente la proximité de la bibliothèque (ou *a contrario* son éloignement) a été fréquemment évoqué par les personnes interrogées pour soutenir sa fréquentation ou déplorer sa désertion. Dans plusieurs universités, les enseignants considèrent que « la concentration de tous les fonds documentaires en un seul lieu est plutôt un inconvénient » et regrettent le temps des petites bibliothèques présentes dans les composantes,

voire les départements de spécialité. Un directeur des études note « *qu'effectivement, j'ai observé que d'avoir une unité documentaire à proximité des salles de cours avec une bibliothécaire spécialisée sur place, effectivement, ça permet une intervention directe dans les enseignements, ça permet de faire appel au bibliothécaire pour venir parler d'un point ou d'un autre, d'envoyer les étudiants de manière beaucoup plus souple travailler, chercher des livres, aller, sortir, rentrer* ». Plusieurs enseignants ont par ailleurs valorisé lors des entretiens les « *procédures plutôt personnelles* », les collaborations construites de façon informelle « *à la machine à café* ». De leur côté, nombreux ont été les personnels des bibliothèques qui ont témoigné de ces coopérations de proximité relationnelle, voire parfois d'affinité.

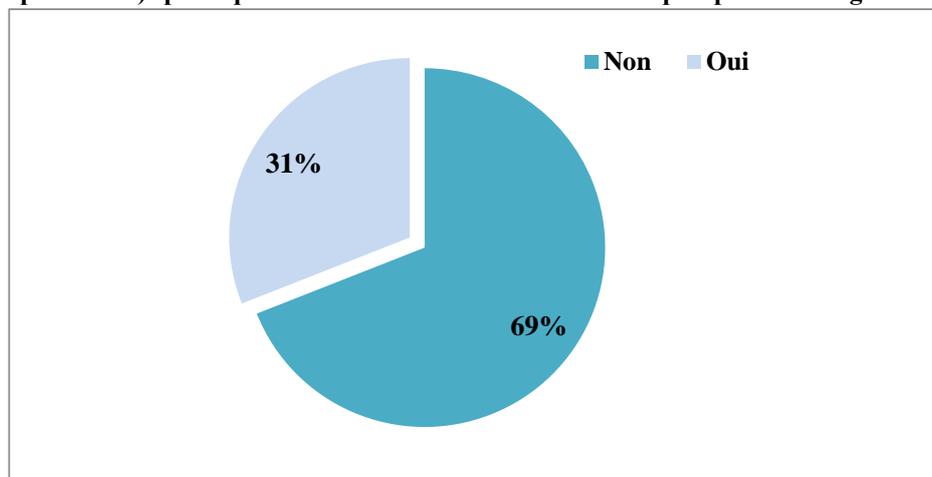
Des pistes ont été proposées lors des rencontres dans les universités visitées. Une bibliothécaire a par exemple exposé le projet qui serait de « *proposer des réservations de bibliographies. Donc l'idée qu'on voudrait mettre en place, c'est de proposer à des groupes d'étudiants de réserver une salle et de nous dire sur quel sujet ils doivent travailler ; alors soit déjà avec des éléments de bibliographie sur lesquels ils auraient travaillé préalablement, soit en nous demandant de mettre à leur disposition une sélection de documents qui entrent dans ce cadre. Donc ces documents seraient bien sûr sous forme physique, mis à disposition dans la salle, et aussi sous forme électronique avec la projection de sélections documentaires* ».

Le besoin de proximité concerne non seulement le rapprochement des lieux d'apprentissage et des acteurs, mais aussi des temps de formation et de médiation. Plusieurs enseignants ont admis qu'« *effectivement, le fait de s'appuyer directement sur le fonds documentaire dans les enseignements, c'est évidemment tout bénéfique pour tout le monde [...], et le fait d'avoir une bibliothécaire [...] avec qui on peut travailler dans la conception, c'est évidemment aussi un avantage* ». Il faudrait, selon plusieurs enseignants, un « *ancrage plus fort de la bibliothèque et de ses ressources en appui et soutien à l'apprentissage* », en renforçant « *l'intégration des ressources documentaires dans les cours* », en particulier « *dans les cours en ligne (lien vers des bibliographies, vers le catalogue, vers des ressources numériques)* », ainsi qu'une « *plus grande assistance directe auprès des étudiants, auprès des enseignants* » comme le préconise un vice-président en charge de la politique numérique. Le développement du numérique doit permettre de réduire les distances et « *doit amener un renforcement de la collaboration Documentation / Formation* » selon ce dernier.

Le préalable serait, selon un enseignant, une évolution de la pédagogie utilisant plus la documentation. En cela, l'ouverture sur les MOOC (Massive Open Online Courses) et les SPOC (Small Private Online Course) a plusieurs fois été mentionnée comme « *pouvant profondément modifier la relation aux ressources documentaires. Elle doit être prise en compte dans la réflexion de fond sur le rôle des services de documentation. Ces évolutions étant difficiles à prévoir, il faut se préparer à une forte réactivité et des expériences documentaires et pédagogiques ambitieuses* ». Le modèle des MOOC et de l'apprentissage plus autonome des étudiants représente une opportunité évidente de collaboration. Même si les directeurs des bibliothèques interrogés ont répondu à 68% qu'il n'existe pas au niveau du SCD une politique documentaire (acquisition, mise à disposition...) spécifique concernant les ressources numériques pour l'enseignement, des initiatives de la part des services de documentation mentionnent la proposition qui est faite de fournir des ressources variées :

vidéos, infographies, etc. pour l'enseignement à distance ou la classe inversée par exemple (graphique III.3).

Graphique III.3 : Existe-t-il au niveau du SCD une politique documentaire (acquisition, mise à disposition...) spécifique concernant les ressources numériques pour l'enseignement ?



L'offre et la médiation documentaire pour les étudiants de premier cycle universitaire continue ainsi de relever essentiellement des missions des personnels des services communs de documentation. Des évolutions sont néanmoins perceptibles, qui favorisent les collaborations pour la médiatisation des ressources dans les espaces de travail en ligne et la médiation pour leur appropriation, dans « un continuum intégrant les supports numériques comme les supports papier, les ressources proposées par l'université comme les ressources librement accessibles, notamment sur internet » (Epron, 2013). La proximité des acteurs, des lieux et des temps de formation et d'usage des ressources reste la clé d'une collaboration réelle.

III.3. Les ressources pédagogiques

Parmi les chantiers qu'il reste à mener, celui de la capitalisation et de la mise à disposition des ressources pédagogiques interpelle les acteurs, en particulier ceux engagés dans le développement de la pédagogie universitaire et le développement des usages du numérique.

Il est vrai qu'« aujourd'hui se joue la question de la place de la bibliothèque universitaire dans l'offre documentaire à destination des publics étudiants lors des premières années à l'université. En effet, suivant le développement du numérique à l'université, les ressources documentaires proposées aux étudiants du niveau L ont connu une segmentation claire avec, d'une part, les ressources pédagogiques rassemblées et proposées par les enseignants, souvent au sein des ENT, et, d'autre part, les ressources éditoriales acquises et mises à disposition par les bibliothèques universitaires » (Epron, 2013). En France, la politique de l'Etat a mis en place des mesures concrètes liées aux ressources pédagogiques numériques à l'université. Dès 1987, un dispositif de production et de gestion de ressources pédagogiques intitulé « Réseau universitaire des centres d'autoformation » (RUCA) voit le jour. Bien que cette banque de

cours comptait une offre abondante²², les usagers étaient peu nombreux à les utiliser. En 2001, apparaissent les campus numériques qui privilégient l'intégration des ressources et non leur production. Ils touchent davantage d'acteurs que le RUCA avec 90 % des universités françaises impliquées au moins dans un campus numérique. Et ils incitent de manière marquée à l'intégration des ressources numériques dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage à distance. Dans la continuité des campus numériques, les universités numériques thématiques (UNT) mises en place en 2004, mutualisent les ressources à l'échelle nationale, autour de grands groupes disciplinaires. Ils valident la production et la diffusion des ressources conçues par les universités (Mœglin et Thibault, 2009).

III.3.1. Une production interne de ressources pédagogiques en développement

De plus en plus de ressources pédagogiques sont en effet produites au sein des universités et dans toutes les disciplines ; elles constituent une richesse sans précédent pour la formation. Elles peuvent être produites par les enseignants, le personnel du SCD, des ingénieurs pédagogiques et parfois dans le cadre de collaborations entre différents acteurs. De diffuseurs de l'information, les bibliothèques universitaires deviennent dans ces projets aussi concepteurs de ressources. En effet, « s'agissant des ressources numériques, il est intéressant de noter que le décret de 2011 qui fixe les missions des bibliothèques universitaires en substitution des décrets de 1985, exige expressément de la bibliothèque qu'elle participe à la production – et non plus seulement au signalement et à la diffusion des documents numériques –, ce qui lui confère officiellement un rôle actif de création » (Barret, 2014). Les bibliothèques universitaires endossent notamment la nouvelle fonction de production de l'information scientifique et technique sous forme numérique par la numérisation du patrimoine et la mise en ligne de productions universitaires comme les cours et les thèses en ligne (Benharrat, 2014). Les mémoires ou les rapports de stage sélectionnés par les enseignants peuvent être publiés, comme en témoigne un enseignant qui a « *mis en place [...] en liaison avec le SCD la mise en ligne des meilleurs mémoires de master* ». Lors des entretiens, la création de différentes ressources a été évoquée. Dans le cadre de l'aide à la conception pédagogique, des modules de formation ou des mini-documentaires sont élaborés. Des pédagogues « *dans laquelle on avait toutes nos ressources numériques, et donc qui étaient indexées [par] [...] les collègues de la documentation* » sont parfois ainsi créées conjointement par les enseignants et les professionnels de la documentation.

III.3.2. Un jeu de rôles mal maîtrisé pour l'indexation des ressources pédagogiques

Malheureusement, les stratégies de capitalisation et d'indexation de ces ressources sont encore soit inexistantes, soit trop peu abouties. Le directeur d'un service universitaire de pédagogie déplore cette situation où « *il y a la production de ressources mais il n'y a pas*

²² 2000 heures de cours à sa fermeture en 2000.

l'archivage et il n'y a pas le repérage ». Il s'agit d'un lourd chantier à mener car lors des entretiens, aucune expérience de collaboration au niveau de l'indexation n'a pu être relevée.

Pourtant, des enseignants/auteurs/concepteurs, des développeurs et des bibliothécaires pourraient intervenir dans la chaîne de l'indexation des ressources pédagogiques numériques. Par exemple, dans la bibliothèque numérique Grisemine de l'université de Lille 1, l'indexation se fait à partir du titre, du titre traduit le cas échéant, du résumé, des notes de contenu, c'est-à-dire les parties principales de l'article, les têtes de paragraphes. « La recherche pourra s'effectuer non seulement sur les métadonnées réalisées par le bibliothécaire (Rameau, etc.) mais aussi sur les mots du chercheur. La combinaison des deux possibilités multiplie les chances de retrouver un contenu pertinent » (Bertin *et al.*, 2004).

Le portail de l'université de technologie de Compiègne (UTC) va encore plus loin en offrant un accès ouvert à son système d'information documentaire où un auteur potentiel (doctorant, enseignant) ou un service autorisé (école doctorale par exemple) peut déposer lui-même un document et participer à son signalement. Lors du dépôt de son cours, chaque enseignant propose, de manière totalement libre, des mots ou expressions-sujets décrivant le contenu de son œuvre, et décide des autorisations de consultation (restrictions éventuelles sur la population des lecteurs et/ou sur la période de consultation). Les personnels de la BUTC habilités, informés par mail automatique du dépôt d'un document, contrôlent et enrichissent la partie descriptive par, entre autres, la saisie de mots Rameau. La production des référencements des ressources dans ce portail se fait dans une approche collaborative grâce aux technologies de *workflow* (Bertin *et al.*, 2004). Ainsi cette réalisation montre combien « la bibliothèque numérique de l'université trouve sa place au centre de l'université en ligne, en offrant les services documentaires indissociables des services d'enseignement et de recherche » (Claerebout et Marino, 2004). Des exemples sont cités par les équipes pédagogiques tels que des « *plates-formes qui présentent des ressources qui mêlent sujets d'examen et ressources pédagogiques numériques produites par des enseignants [...], donc l'idée étant de donner envie aux étudiants de consulter ces ressources pédagogiques numériques par le biais des sujets d'examen qui sont très consultés* ».

Les enseignants prospectent également des ressources pédagogiques qu'ils ne produisent pas, les référencent, les consultent pour préparer leurs cours et pour produire leurs recherches, les prescrivent aux étudiants à travers une bibliographie et peuvent suggérer au service commun de documentation de les acquérir (Claerebout et Marino, 2004). Les interviews menées portent les mentions de plates-formes d'échanges (ou services de médiation) utilisées dans le cadre des enseignements, telles qu'*IUT en ligne*²³ ou *ACCEL*²⁴. *IUT en ligne* est un catalogue de ressources pédagogiques de l'enseignement technologique universitaire produites et vérifiées par les enseignants. C'est un espace collaboratif dans lequel les enseignants déposent leurs supports de cours, des tests. *ACCEL* est utilisée comme complément aux formations en présentiel, mais aussi en tant que support principal de l'activité pédagogique et des ressources dans le cadre de formations à distance. Une liste de

²³ Voir le site ici : <http://www.iutenligne.net>

²⁴ Voir le site ici : <http://cueep204.univ-lille1.fr/accel/>

contributions repose sur trois espaces principaux : l'espace des contributions, l'espace des commentaires et l'espace des « à propos ».

Ces politiques qui restent à mener nécessitent une approche stratégique conjointe des dispositifs à adapter ou créer qui pourraient tendre vers un décloisonnement des gisements d'information et vers des accès unifiés aux ressources documentaires et pédagogiques. La question met néanmoins en tension le rôle des acteurs et pointent la difficulté à trouver un point de convergence entre les compétences et les prérogatives de chaque profession, comme par exemple pour ce qui est du traitement et de l'indexation des ressources pédagogiques produites par les enseignants.

Forces et faiblesses des collaborations en matière de ressources documentaires

+	-
<ul style="list-style-type: none"> ● L'offre documentaire (en particulier numérique et pour la recherche) ● L'intégration des portails documentaires (catalogues, bibliothèques virtuelles, archives ouvertes, etc.) dans les environnements numériques de travail ● L'association des enseignants aux politiques de développement de l'accès aux ressources numériques (archives ouvertes, abonnements aux revues, etc.) ● La consultation des enseignants pour la politique d'acquisition, la collecte des bibliographies données aux étudiants (souvent par les livrets d'accueil) ● La prise en compte des pratiques actuelles de recherche et d'usage de l'information ● Les veilles documentaires proposées aux enseignants ● Un bon relationnel qui favorise les échanges et les collaborations 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le peu d'usage des collections papier et des portails documentaires (accès aux bases de données et bibliothèques virtuelles) ● La méconnaissance et la difficulté d'utilisation des portails documentaires des universités ● Le coût des abonnements aux revues ● Le manque de politique de valorisation des travaux de recherche des enseignants de l'université ● Le manque de fréquentation par les enseignants (dû à l'utilisation quasi-exclusive de ressources numériques pour la recherche) ● Des collaborations informelles et « personnelles » plutôt que formalisées et institutionnalisées ● L'impact des bibliothèques de département ou de labos, bibliothèques de services (SUP) et inversement l'éloignement géographique dû aux fusions de bibliothèques ● L'absence de politique de capitalisation et de diffusion des ressources pédagogiques produites ● L'absence de collaboration au niveau de l'indexation des ressources

Conclusion

La politique d'acquisition et la mise à disposition des ressources pour la formation et la recherche au sein des universités enquêtées relèvent donc encore nettement de la prérogative des responsables des bibliothèques, qui peinent à associer les équipes pédagogiques à la construction de leur offre documentaire et à l'incitation à l'usage des ressources par les étudiants. Les enseignants, largement satisfaits de cette offre et des services proposés, dissocient clairement l'usage des ressources d'information pour la recherche de l'usage de la documentation pour la pédagogie. Le constat global est que le développement de l'accès numérique pour l'information scientifique et technique a éloigné les enseignants des lieux physiques des bibliothèques et a réduit d'autant les occasions d'interactions. Le cloisonnement est encore plus marqué pour ce qui concerne les ressources documentaires à destination des étudiants de licence. Loin de la coopération, même la prescription de lecture pour la formation est peu concertée et dans l'ensemble plutôt rare. Il reste aussi la "boîte noire" des ressources pédagogiques, belle occasion pourtant de collaborations qui ne sont que peu capitalisées ou visibles.

L'évolution du concept de bibliothèque vers celui de *learning centre*, espace hybride et mutualisé, propose des opportunités intéressantes de nouvelles rencontres et d'échanges qui pourront favoriser à la fois la co-construction de l'offre mais aussi une médiation partagée et des usages plus développés des ressources, comme le montre déjà l'exemple des portails documentaires de certaines universités.

Décloisonner les bibliothèques en incitant à une réelle mobilité et circulation des acteurs entre les lieux physiques et virtuels d'apprentissage autonomes, les lieux d'enseignement (interventions dans salles de cours, dans les plateformes d'enseignement à distance, les MOOC, etc. et inversement organisation des cours dans les espaces documentaires par exemple) permettrait une réelle synergie pour l'accès et l'usage des ressources en favorisant la proximité des lieux, des temps et des activités d'information et de formation.

Enfin, quelques exemples rencontrés dans les universités visitées montrent qu'il serait opportun de développer les stratégies de communication des SCD pour favoriser la visibilité des ressources et services des bibliothèques : offre de veille, portails, services en ligne (services questions-réponses comme « Rue des facs », tchats comme Ubib), diffusion sélective de l'information, etc.), développement des archives ouvertes pour la science mais aussi la production pédagogique.

Il reste aussi à gagner le défi de l'évolution des métiers (Carbone, Claud, Micol, Arot et Lecocq, 2013) et des identités professionnelles, qui permettra de sortir d'une relation encore trop restrictive de service pour entrer dans une logique ouverte de coopération, rendue nécessaire par les mutations des pratiques documentaires et des modes d'apprentissage.

Les préconisations

- Développer des services adaptés aux usages et aux besoins (« just in time » vs « just in case ») favorisant les échanges : veille ciblée et à la demande, valorisation des travaux de

recherches des enseignants de l'établissement (archives ouvertes, mise en avant sur le portail documentaire) ;

- Favoriser la proximité, les temps et les espaces de rencontre (*learning centre*, bibliothèques de spécialité, bibliothèques locales, « produits d'appel » comme les expositions, les animations autour des ressources) ;

- Co-construire des bibliographies données aux étudiants et des collections ciblées selon les publics et les usages (plusieurs exemplaires, e-books, manuels numériques) et intégrer (« embarquer ») les professionnels de l'information dans l'élaboration des modules de formations pour favoriser l'usage des ressources documentaires ;

- Diversifier et intensifier la communication sur l'offre de ressources et de services (newsletters, pages dédiées, activité sur les réseaux sociaux, présence dans les équipes, implication des enseignants comme relais de signalement des ressources aux étudiants, etc.) et le service de proximité (présence dans les lieux physiques et virtuels de la formation), tout en évitant la sur-médiation par la multiplication des portails, des offres non mises en cohérence ;

- Favoriser le développement des « pédagogthèques » ou autres bibliothèques numériques permettant la capitalisation et la mise à disposition des ressources pédagogiques produites par les enseignants ;

- Organiser de véritables équipes de travail pluridisciplinaires et pluri-catégorielles pour monter ces projets et assurer la signalisation des ressources pédagogiques.

Chapitre IV :

Les compétences des étudiants

Les préconisations pour la réussite étudiante, dont les travaux de Coulon (1997, 2005) restent un marqueur essentiel, ont engagé les personnels des bibliothèques universitaires à s'investir dans la formation des étudiants au travail universitaire et à acquérir les compétences informationnelles nécessaires à l'épanouissement de chaque individu dans la société du savoir (UNESCO, 2007). Les enquêtes triennales de l'OVE depuis 1997 montrent aussi un lien fort entre la fréquentation des BU et l'engagement intellectuel des étudiants. Différentes politiques ministérielles, et en particulier le Plan Réussite en Licence (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007), ont pu donner un cadre et des moyens pour les actions menées dans les établissements. Aujourd'hui pourtant, la réussite à l'université française continue de préoccuper les acteurs de l'enseignement supérieur avec à peine 27 % des étudiants qui ont obtenu une licence au bout de trois ans à la session 2012 (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015). Les développements actuels de la pédagogie universitaire ambitionnent d'apporter de nouvelles réponses à cette problématique, en incitant notamment les équipes pédagogiques à développer les compétences transversales des étudiants (Tardif et Dubois, 2013) comme socle indispensable à l'acquisition des savoirs universitaires et disciplinaires.

Différents modèles ont été proposés pour tenter de représenter la complexité des différentes cultures qui se croisent, s'incluent ou se recouvrent comme la culture numérique, la culture technique, la culture médiatique et la culture informationnelle (Dinet, 2008). L'*American Library Association* (ALA) a par exemple identifié dès 1998 la compétence à « reconnaître un besoin d'information, de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter » (Bernhard, 1998) comme constituante de la maîtrise de l'information. Aujourd'hui, « le concept s'étend au-delà des technologies de l'information et de la communication, englobant l'apprentissage, la pensée critique et les compétences interprétatives à travers et au-delà des frontières professionnelles et éducatives » (IFLA, 2012). Le concept plus actuel de « translittératie » permet de rendre compte de cette convergence dans l'appréhension des nouvelles compétences développées ou à développer, qui incluent tous les types d'usages de production et de communication de l'information, ainsi que la multiplicité des supports et des formats (Delamotte, Liquète, & Frau-Meigs, 2014).

La question des compétences des étudiants est ainsi perçue dans une perspective très large, qui va au-delà de la réussite à un diplôme, jusqu'à l'insertion professionnelle (VP-CFVU). De ce point de vue, le SCD est facteur de succès au même titre que les composantes chargées de la formation disciplinaire (VP étudiant).

Les compétences informationnelles apparaissent alors comme importantes pour l'ensemble des directeurs de BU, voire essentielles à l'acquisition du « métier d'étudiant » pour la plupart des vice-présidents interviewés : *« C'est à vous de voir, si vous voulez former de futurs citoyens ou des futurs chercheurs, ou si vous voulez former des consommateurs d'informations qui liront n'importe quoi, qui comprendront n'importe quoi... »* (directeur de BU). Elles correspondent à ce que certains nomment littératie (VP-CFVU), ou plus précisément littératie informationnelle (directeur de BU) : c'est bien la lecture critique, le traitement de l'information qui poseraient problème dans l'acclimatation du primo-arrivant, la grande majorité des enseignants en conviennent ; la disponibilité de données de plus en plus nombreuses requiert en effet de savoir y retrouver l'information valide, pour ensuite lui donner sens et l'insérer dans un échange scientifique (enseignant).

Dans la société de l'information, les compétences qui permettent d'y circuler, de se repérer et de distinguer ou sélectionner qualitativement les informations sont cruciales. La rénovation pédagogique entend mettre l'étudiant au centre de sa formation, en faire un acteur de ses apprentissages. Les services de documentation et la rénovation pédagogique poursuivent donc des objectifs similaires qui mettent l'accent sur les compétences transversales (VP-CFVU).

On ne s'étonnera pas dans ces conditions que dans les dispositifs d'évaluation de la qualité des formations, les cours en présentiel ne soient plus considérés comme le seul lieu pour apprendre, les SCD en faisant partie également. 53 % des établissements intègrent d'ailleurs un volet SCD dans leur dispositif d'Évaluation des Formations par les Étudiants (EFE). Ce rapprochement, en amont dans l'ingénierie pédagogique et en aval dans l'EFE, est appelé de leurs vœux par de nombreux VP-CFVU : *« L'évolution de ressources numériques doit amener un renforcement de la collaboration Documentation / Formation. Ce rôle devrait aller croissant dans la cadre des nouvelles méthodes d'apprentissage ».*

Ces compétences transversales, qui relèvent tout autant de la maîtrise de l'information que de la maîtrise de la langue et de l'expression, du raisonnement, sont un enjeu essentiel qui nécessite de « comprendre enfin que l'impossibilité de maîtriser un 'savoir publier' sera demain un obstacle et une inégalité aussi clivante que l'est aujourd'hui celle de la non-maîtrise de la lecture et de l'écriture, un nouvel analphabétisme numérique hélas déjà observable » (Ertzscheid, 2012).

Les travaux qui se sont intéressés à l'effet des pratiques d'information et de la fréquentation des bibliothèques universitaires sur la réussite ont pointé des marqueurs positifs dans ce domaine. Parmi eux, l'étude de l'Observatoire de la Vie Étudiante citée par Fantin et Heusse « démontre de façon incontestable l'existence d'un lien très fort entre l'utilisation des bibliothèques, mesurée par l'emprunt de livres, et la réussite des étudiants au cours des trois années du cycle licence » (Fantin & Heusse, 2012). C'est tout autant la fréquentation du lieu institutionnel que la pratique culturelle qui bénéficient à l'étudiant. Par ces stratégies de travail universitaire et d'apprentissage, « l'étudiant est [...] doublement affilié : d'une part, sur le plan institutionnel, il sait désormais comprendre et interpréter les multiples dispositifs qui régissent la vie quotidienne d'un étudiant ; d'autre part, il commence à savoir également ce

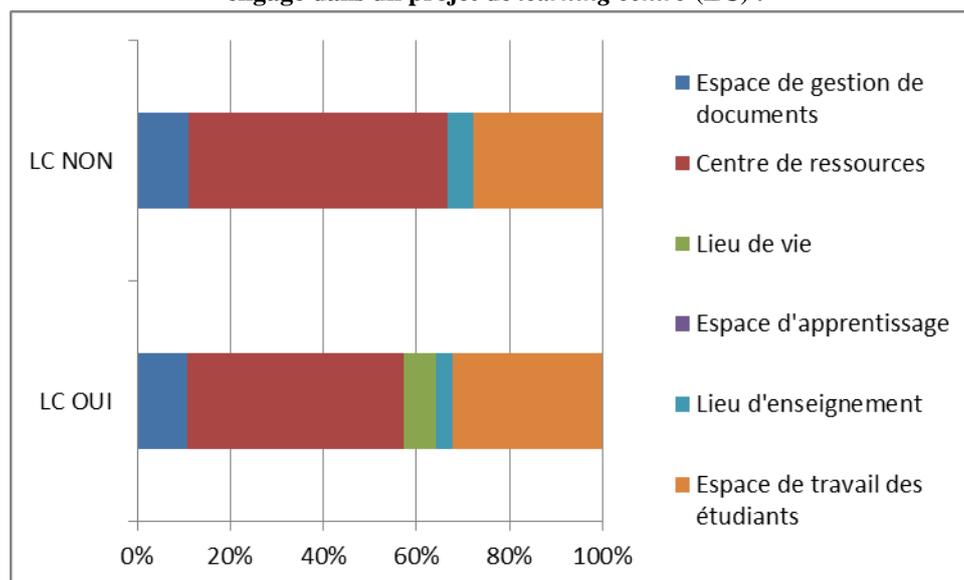
qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois, pour qu'il fasse la preuve de sa compétence d'étudiant » (Coulon, 2005).

Dans le cadre de l'évaluation du dispositif d'enseignement de la recherche documentaire à l'université de Bourgogne, le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (CIPE) a réalisé en 2009 une enquête sur les méthodes de recherche documentaire en début d'année auprès des étudiants de première année des quatre filières de LLCE de l'établissement. Il en ressort que sur le panel interrogé, « près d'un tiers des étudiants fréquentant l'une des bibliothèques de l'université de Bourgogne vient chercher un ou plusieurs documents dont ils ont la référence. Seulement deux étudiants sur dix cherchent une information précise sans avoir de référence précise au départ ». Le CIPE insiste également sur le fait que plus de la moitié des étudiants de LLCE déclarent utiliser leurs notes de cours pour compléter les enseignements dispensés par des lectures recommandées par les enseignants. En revanche, seulement 43 % indiquent faire des recherches complémentaires sur Internet et seul le tiers des étudiants fait des recherches à la bibliothèque pour travailler ses cours. Le CIPE dégage finalement trois catégories d'utilisateurs en termes de recherche documentaire : des étudiants expérimentés, des étudiants mobilisant exclusivement Google, des étudiants peu enclins à faire des recherches documentaires.

Les actions de formation à ces compétences informationnelles pourraient alors utiliser avec profit des résultats de recherche menés dans ce domaine, comme le suggère l'un des VP-CFVU interviewés, entre autres les évaluations d'expériences de classe inversée, d'exploitation des TIC, de pédagogie hybride (présentiel / à distance), ces innovations étant encore balbutiantes à l'Université (directeur de BU). Un directeur de BU imagine alors que les SCD pourraient ainsi s'associer à des laboratoires pour répondre à des appels à projet IDEFI par exemple.

Or, la façon dont la très grande majorité des enseignants perçoivent actuellement les SCD ne va pas dans ce sens (graphique IV.1). Si l'on regarde par exemple les premiers choix opérés par leurs collègues VP-CFVU à cette question, on s'aperçoit que le SCD est surtout considéré comme centre de ressources, et jamais comme un lieu d'apprentissage, ce qui entre en contradiction forte avec les modèles de pédagogie innovante. Et le fait que l'établissement soit concerné par un projet de type *learning centre* ne modifie pas sensiblement ces représentations :

Graphique IV.1 : Perception des BU par les VP-CFVU, choix n° 1, selon que leur établissement est ou non engagé dans un projet de *learning centre* (LC) .



On voit sur ce graphique que la bibliothèque est majoritairement considérée comme un centre de ressources, quelles que soient les évolutions envisagées, puis secondairement comme un espace de travail des étudiants, mais jamais en premier choix comme un lieu d'apprentissage et très rarement comme un lieu de vie (VP-CFVU).

Les usages des étudiants, même actuellement, disent le contraire : moins d'intérêt pour les ressources et plus pour les espaces mis à disposition, pour y passer du temps et pour y apprendre en groupe. « *Moi plus personnellement, je vois la BU plus comme un élément qui sert de regroupement ; alors nous, on a la particularité..., c'est qu'ici on est situé, au cœur du campus, donc c'est un peu le lieu où les étudiants se retrouvent et pas que, finalement, pour aller travailler* » (VP étudiant).

Les propositions pédagogiques innovantes vont dans le même sens. La plupart du temps cependant, les professionnels, qu'il s'agisse de personnels des SCD et plus encore d'enseignants, ont beaucoup de mal à raisonner en termes de compétences plutôt que de contenus, comme le souligne un enseignant interrogé.

IV.1. Des formations spécifiques au SCD

Les études qui ont pu être menées au sein des universités françaises déplorent les faibles compétences informationnelles des étudiants (Henriet, Malingre, & Serres, 2008) et rejoignent ainsi les études d'envergure menées en Belgique ou au Québec (Mittermeyer & Quirion, 2003 ; Pochet & Thirion, 2008). Ces études « ont mis en évidence des lacunes ou des difficultés chez les étudiants universitaires en ce domaine : manque de planification et d'organisation de la recherche, manque de connaissance des environnements technologiques utilisés, manque d'habileté, d'analyse critique, d'interprétation et d'évaluation de l'information trouvée et traitée » (Basque, Ruelland, & Lavoie, 2006).

Les liens établis par la recherche entre les compétences transversales (en particulier la maîtrise de l'information) et la réussite étudiante ont permis de faire évoluer la pédagogie universitaire et ont abouti à la mise en place des enseignements méthodologiques inclus dans les diplômes, ont créé des dynamiques de formation dans les bibliothèques universitaires (Elbekri-Dinoird, 2008).

Il apparaît cependant que les élèves (FADBEN, 2015) et les étudiants, bien que natifs du numérique, restent naïfs face aux enjeux de la culture informationnelle et médiatique transformée (Baron & Bruillard, 2008). S'ils sont fortement utilisateurs, ils n'ont pas encore les clés de l'apprentissage par le numérique. Globalement, les étudiants maîtrisent les outils et les processus de recherche d'information pour des requêtes simples : moteurs de recherche, équations primaires. Leurs difficultés apparaissent quand il s'agit d'utiliser des outils experts comme les bases de données spécialisées, les équations complexes. Les lacunes les plus importantes concernent leur capacité à sélectionner et à analyser l'information, à reformuler les concepts et les idées, à construire un raisonnement (Kennel, 2014). Il reste aussi que le « développement de situations complexes intégrant les savoirs de la discipline et les composantes linguistique et communicative est à peaufiner » (Bourda, 2004).

Les pratiques des usagers ont donc muté, et celles des professionnels doivent évidemment les accompagner. Aujourd'hui, le support privilégié des usagers est l'écran. Les enquêtes menées sur les pratiques culturelles des Français et les conditions de vie des étudiants le démontrent (Cachard, 2010). Pour ce dernier, « il nous faut accepter l'effet de contamination des usages de nos lecteurs sur notre activité et notre offre de service ». Il signale une montée en puissance des contenus numériques et souligne une forme de « désynchronisation entre nos organisations et nos usagers », les lecteurs développant leurs propres outils documentaires. Cela pose la question de la prise en compte de différents types de pratiques et de l'étude de formes de porosité entre elles (Frisch, 2003). Doit-on laisser gagner cette porosité ou au contraire les aider à différencier leurs usages, à adopter une posture distanciée dans leur rapport aux outils numériques ?

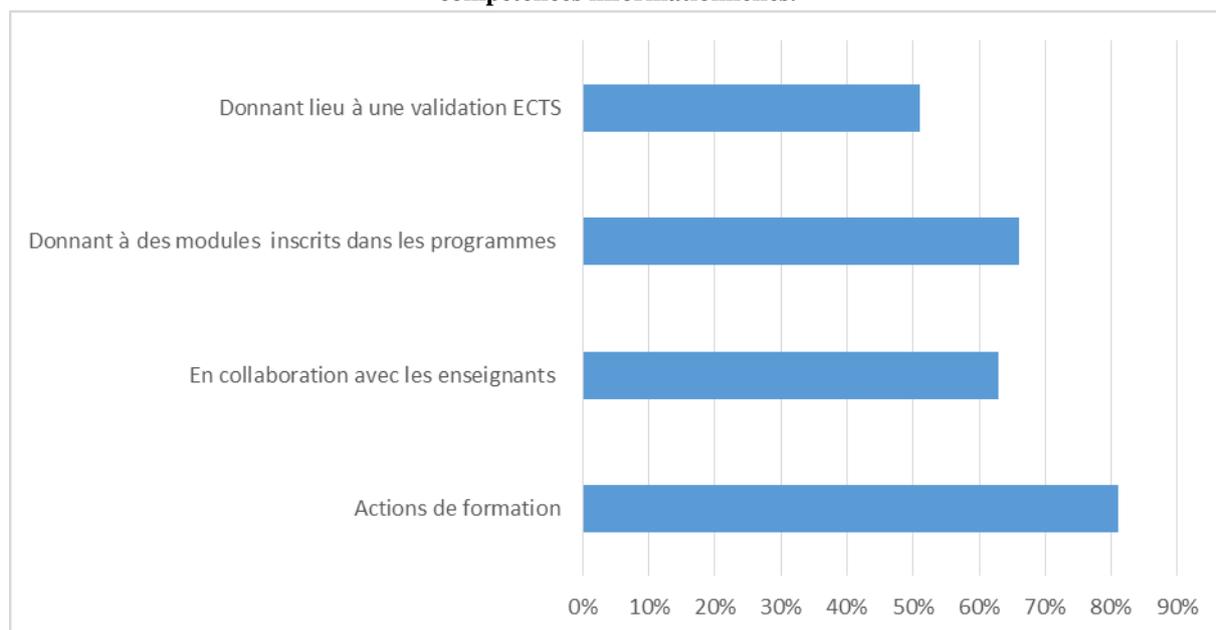
Les étudiants ont donc des pratiques privées avérées dans le domaine de la recherche et de l'échange de données par voie numérique. Il s'agit alors de transformer ces usages du quotidien souvent non-conscients en compétences valorisables tant sur un plan scientifique que professionnel (bibliothécaire). La grande majorité des SCD (81 %, graphique IV. 2) organise à cet effet des travaux pratiques à destination des étudiants de première ou deuxième année de licence ou de DUT (VP-CFVU) ; ces formations sont inscrites dans les maquettes des diplômes et conçues avec le concours d'enseignants volontaires dans 63 % des établissements interrogés. Les représentants des étudiants les appellent fréquemment de leurs vœux : « *Pour moi, vraiment, la recherche documentaire doit s'inscrire dans la formation, c'est super important dans le cadre des universités* » (VP étudiant).

Une lecture comparative de l'offre de formation permet de constater que le plus souvent, après une découverte physique des lieux et une exploration des supports numériques, la recherche sur catalogue est abordée, par opposition à la recherche en langue naturelle sur un moteur grand public comme Google. La compétence 4 du C2i fait par ailleurs l'objet de formations systématiques dans la plupart des établissements visités. Tous ces dispositifs

s'inscrivent en général (66 %) dans les unités d'enseignement de Méthodologie du Travail Universitaire (bibliothécaire). Localement, ils sont proposés également aux étudiants qui rejoignent l'établissement en cours de diplôme (enseignant). Aux niveaux supérieurs, une initiation à Zotero (logiciel de gestion bibliographique) ou une découverte d'archives ouvertes sont souvent programmées (bibliothécaire).

Les enseignants interviewés témoignent régulièrement du souci qu'ils ont de reprendre ces compétences acquises au SCD dans leurs propres cours afin de leur donner une légitimité disciplinaire. Ils reprennent à leur compte les normes bibliographiques, les recherches documentaires, etc. (enseignant).

Graphique IV.2 : Existence et modalités de réalisation / évaluation des actions de formation aux compétences informationnelles.



L'évaluation de ces travaux pratiques documentaires pose cependant problème, comme on le voit dans le graphique IV.2 ci-dessus. Elle n'est effective que dans 51 % des cas, les personnels des SCD sont les premiers à le regretter (bibliothécaire). Et elle semble bien souvent de pure forme quand ces compétences ne sont pas validées dans un travail disciplinaire (VP-CFVU ; enseignant). Par ailleurs, ni l'évaluation de compétences acquises de façon non-formelle au SCD, à l'occasion de travaux autonomes des étudiants, ni même leur identification, ne font partie des préoccupations exprimées (enseignant).

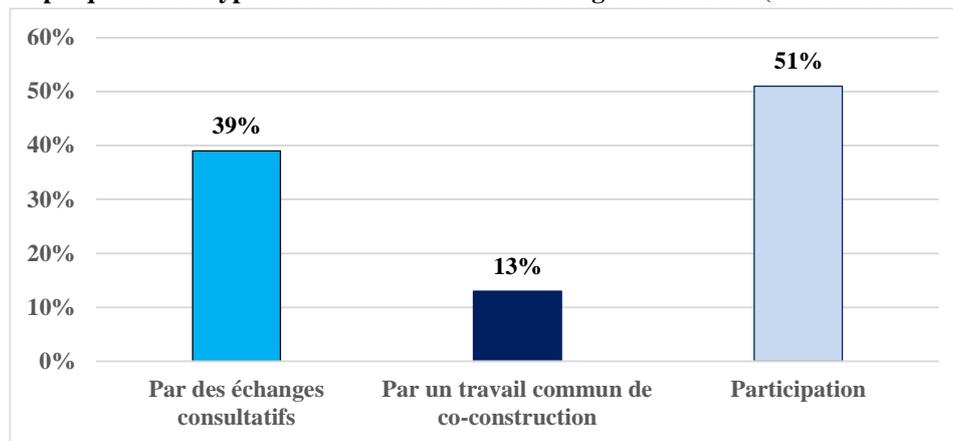
IV.2. Modes de collaboration entre enseignants et SCD

Sur le terrain, on relève de fortes disparités dans la mise en place de la formation aux compétences informationnelles. Les collaborations pour co-construire des scénarios d'apprentissage entre services documentaires et enseignants restent trop rares (Casaurang, 2005). La formation à la maîtrise de l'information reste le plus souvent cloisonnée, prise en charge par les enseignants ou déléguée aux personnels des bibliothèques. Pourtant, les

enseignants ressentent cette nécessité « de se positionner comme passerelle entre des ressources documentaires abondantes et les étudiants dans leurs premières années à l'université. Ils notent le besoin de sélection et de prescription documentaire qu'ils réalisent » (Epron, 2013).

Les collaborations entre enseignants et personnels des SCD ayant pour but la formation des étudiants aux compétences informationnelle sont dans une grande majorité des cas le fruit de relations interpersonnelles plutôt que de décisions institutionnelles (enseignant ; bibliothécaire ; graphique IV.3). Les initiatives venues d'en-haut n'ont pas plus de succès, elles ne « diffusent pas jusqu'aux composantes, jusqu'aux acteurs » (VP-CFVU). Elles naissent en général à l'initiative des personnels des SCD, qui considèrent parfois les enseignants comme « des invités de marque » (bibliothécaire) vers lesquels il faut aller. C'est ainsi que 78 % des SCD organisent des actions spécifiques de communication auprès des enseignants sur les ressources et services offerts.

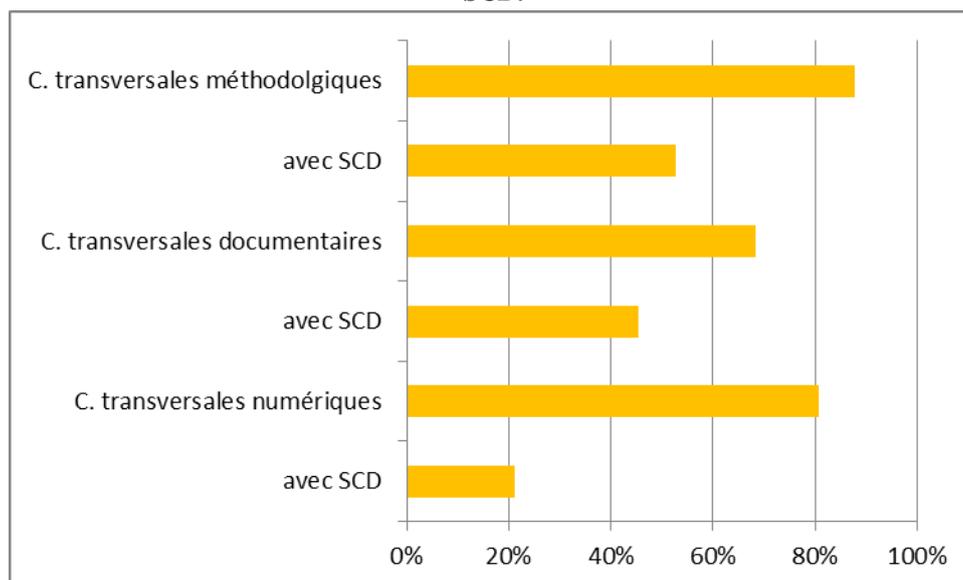
Graphique IV.3 : Types de collaboration entre enseignants et SCD (directeurs de BU).



La réciprocité est parfois vraie, mais plus rarement : un défaut chronique dans les bibliographies (par exemple des bibliographies non normées), un besoin de recherche documentaire spécialisée, un dispositif de pédagogie de projet peuvent pousser certains enseignants à demander la collaboration du SCD (enseignant ; bibliothécaire).

La bonne volonté est donc souvent partagée, mais les services que les SCD peuvent rendre aux enseignants dans le domaine de la formation des étudiants restent largement méconnus de la majorité des enseignants (enseignant ; directeur de BU).

Graphique IV.4 : Formations aux compétences transversales gérées par les enseignants et implication des SCD.



Le graphique IV.4 montre à ce titre que quand les enseignants organisent des formations aux compétences transversales, la participation du SCD n'est pas automatique, loin de là, alors que « *les services de documentation devraient jouer un rôle croissant dans la pédagogie, notamment à travers les TICE* » (VP-CFVU).

On peut alors envisager une systématisation des coopérations à l'occasion d'un moment stratégique, étant entendu que « *le volet Innovation Pédagogique est particulièrement porteur, permettant de nouer de véritables partenariats pédagogiques avec croisement des points de vue et des enjeux* » (directeur de BU).

La création ou le renouvellement de l'accréditation de formations universitaires permettraient ainsi d' « *associer l'équipe de la BU dans la mise en place de la maquette pour y intégrer des formations documentaires et anticiper sur la mise en place du fonds nécessaire à la bibliothèque* » (directeur de BU), le tout dans une perspective de soutenabilité de l'offre de formation (directeur de BU). Le passage d'une logique de collection à une logique de service doit rapprocher les SCD des équipes pédagogiques, que ce soit pour fournir un appui logistique ou un appui en formation. On proposera même dans les suggestions d'aller au-delà et de passer d'une logique de service à une logique de formation et d'apprentissage.

Le grief le plus souvent entendu est que « *l'approche des compétences documentaires repose trop sur la méthodologie et pas assez sur l'intérêt de la documentation (qu'elle soit papier ou numérique) en complément des éléments d'enseignement dispensés. La réelle question pédagogique porte sur le rôle du document dans le processus d'apprentissage et son appropriation par l'étudiant* » (VP-CFVU). Pour la très grande majorité des directeurs de BU, il devient souhaitable alors d'articuler grâce à des négociations plus systématiques entre SCD et enseignants les contenus des formations aux compétences informationnelles avec les contenus des unités d'enseignement disciplinaires : travailler par projets, intégrer davantage

les objectifs pédagogiques des formations documentaires et des formations disciplinaires, etc. (directeur de BU).

IV.3. Des formations intégrées

À partir de ces collaborations entre enseignants et personnels des SCD, des dispositifs de formation plus souples que les travaux pratiques documentaires sont donc mis en place dans quelques établissements visités, qui visent l'articulation entre méthodologie et contenus, qui travaillent simultanément les techniques documentaires et les contenus disciplinaires (VP-CFVU).

Dans une première approche, un tutorat documentaire par exemple, en libre-service de septembre à avril, est prisé des étudiants qui attendent beaucoup d'un accompagnement éclairé pour réussir leurs examens (directeur de BU). Des tutoriels et des vidéos pédagogiques (capsules) permettant une appropriation rapide et personnalisée des contenus pédagogiques offerts par le SCD sont également mis en ligne (VP-CFVU), souvent à travers leur intégration dans Moodle (directeur de BU). Mais en d'autres lieux, des formations à la carte (bibliothécaire), ou des « *pauses-doc* » à l'heure du déjeuner (bibliothécaire), n'obtiennent guère de succès de la part des usagers.

Dans une autre forme d'intégration, certaines interventions des personnels des SCD ont alors lieu durant les heures de cours d'un enseignant. Construites en collaboration, elles concernent parfois des logiciels de gestion de bibliographie ou la prise en main de bases de données spécialisées (enseignant), la lutte contre le plagiat et pour le respect de la propriété intellectuelle (directeur de BU). Les étudiants, par la voix de leurs représentants, se montrent également sensibles à ces questions : « *Mais autant pour plagiat, par exemple, quand on a des problèmes de plagiat et que ça arrive même jusqu'en section disciplinaire, qui est une instance où on évalue la gravité de certains incidents, on voit quand même qu'il n'y a pas assez de travail sur la question, que les étudiants ne sont pas suffisamment au courant. Et de là, on comprend bien qu'il y a un manque de communication de la part des équipes pédagogiques* » (VP étudiant).

D'autres interventions sont l'occasion de se pencher sur la lecture critique d'articles scientifiques et sur les questions de facteur d'impact (enseignant) et de proposer des textes pour « aller plus loin » (enseignant). D'autres interventions permettent de construire des compétences informationnelles à partir d'un projet documentaire dévolu aux étudiants, co-évalué entre enseignants et personnels du SCD (enseignant). D'autres enfin concernent directement le fonctionnement du SCD en se penchant sur les besoins et attitudes des étudiants eux-mêmes (enseignant). Le cadrage strict des durées des formations diplômantes (nombres d'heures par semestre) rend cependant parfois difficile l'intégration d'Éléments Constitutifs d'une Unité d'Enseignement (ECUE) qui font plus particulièrement appel aux compétences informationnelles (enseignant).

De façon plus innovante encore, certaines formations prennent la forme de projets éditoriaux, soutenus par le SCD (enseignant), d'autres consistent à « emprunter un bibliothécaire » (bibliothécaire).

IV.4. Les référentiels de compétences²⁵

Qu'il s'agisse de formations systématiques type TP documentaires ou de dispositifs plus souples et plus intégrés tels que ceux décrits ci-dessus, la question du référentiel de compétences reste relativement délicate. On constate en effet d'un acteur à l'autre des oscillations terminologiques : parle-t-on par exemple de recherche documentaire ou de compétences informationnelles ? (VP-CFVU ; directeur de BU ; bibliothécaire ; enseignant). Ces oscillations traduisent sans doute des hésitations pédagogiques autour de ce qu'il y a à faire apprendre aux étudiants et, à partir de là, de la définition à donner aux rôles respectifs de chacun : enseignants, personnels des SCD, étudiants.

En 2012, l'association des directeurs et des personnels de direction des bibliothèques universitaires (ADBU) a élaboré son propre référentiel de compétences informationnelles qui établit le socle de la formation documentaire d'un étudiant (ADBU, 2013). On y retrouve les étapes clés du cycle de l'information : identifier un besoin d'information et en définir la nature et l'étendue, accéder aux informations nécessaires avec efficacité, évaluer de façon critique l'information obtenue (sources, démarches et résultats), produire et communiquer à partir de ces résultats.

Si certaines approches locales restent purement intuitives et se basent sur une expertise professionnelle (bibliothécaire), c'est effectivement le référentiel de l'ADBU qui est le plus souvent mentionné comme source du travail d'ingénierie pédagogique effectué dans les SCD (directeur de BU), même si chemin faisant, on le perd un peu de vue, principalement lors de la rédaction des épreuves d'évaluation (bibliothécaire).

Cependant, du point de vue des enseignants interrogés, le référentiel de l'ADBU et même celui des mentions de licences (MESR 2015) restent très largement méconnus, même si parfois l'entrée par les compétences, du C2i il est vrai, est présentée comme « *une manœuvre de séduction* » en direction des enseignants (bibliothécaire) : la nécessité d'un langage commun transparait là, pour organiser conjointement des formations cohérentes et évaluables.

Au-delà des listings de compétences, il s'agirait cependant de penser des curricula qui tiennent compte du parcours, de l'expérience des apprenants, de diagnostics intégrés, et qui permettent de développer des pratiques, des compétences documentaires, informationnelles, numériques, scientifiques et des stratégies de recherche efficaces.

IV.5. Les compétences des personnels des SCD

L'évolution des professions au sein des SCD et la nécessité de déployer les emplois vers de nouvelles tâches posent quelquefois des problèmes de gestion des personnels (directeur de BU), certains considérant que « *les bibliothèques ne sont pas là pour suppléer à toutes les lacunes* » de l'établissement (directeur de BU), c'est-à-dire les problèmes pédagogiques posés par la massification de l'enseignement supérieur. C'est donc un travail de formation de ces personnels qui a été entamé (VP-CFVU), avec à la clé une modification des fiches de poste

²⁵ Sans entrer dans le débat actuel autour de la notion de compétence, nous reprenons ici ce terme dans l'acception que lui donne le référentiel de l'ADBU, ou celui des mentions de licence diffusé par le MESR en 2015.

(directeur de BU ; VP-CFVU) et la mise en place d'un volume d'heures de formation très important, basée sur une analyse préalable des compétences présentes / à construire (bibliothécaire), besoin encore accru par les projets de *learning centres* (VP-CFVU). Le personnel monte ainsi en compétence (bibliothécaire).

Les métiers concernés évoluent vers une plus grande assistance directe à l'utilisateur (VP-CFVU), vers un accompagnement de l'étudiant en fonction des besoins qu'il exprime lui-même (VP-CFVU). Selon l'enquête par questionnaire, 63 % des directeurs de BU indiquent des actions de formation de leurs personnels aux nouvelles pratiques pédagogiques. D'autres personnels se spécialisent à la valorisation des collections, comme bibliothécaires de liaison avec un département (bibliothécaire).

La tendance lourde semble être qu'à l'avenir, « *le service de documentation devrait s'investir beaucoup plus dans la formation des étudiants, dans l'accompagnement des enseignants, dans la veille et le conseil* » (VP-CFVU).

IV.6. Les compétences des enseignants

Pour assurer un niveau de compétences suffisant tout au long du parcours de l'étudiant et au-delà, il est nécessaire d'asseoir la formation à la maîtrise de l'information sur des bases solides, des cadres légitimes suffisants dans les cursus universitaires. Mais « les difficultés sont nombreuses ; la première est parfois de persuader l'ensemble de la communauté universitaire de l'intérêt d'une formation spécifique à la maîtrise de l'information ; la plus grande est sans doute de convaincre des enseignants universitaires d'assurer des formations pour lesquelles ils ne se sentent pas préparés, nécessitant un fort engagement pédagogique et éloignées de leurs travaux de recherche » (France. Ministère de l'éducation, de la recherche et de la technologie, 1999). Développer les collaborations entre enseignants et professionnels de l'information pour la formation à la culture informationnelle des étudiants passera à la fois par une vraie politique de formation professionnelle des acteurs de la formation et par l'évolution des identités professionnelles. Il s'agirait alors de former aussi les enseignants pour être auprès des étudiants des relais supplémentaires sur les questions de documentation, comme le demande l'un des VP-CFVU rencontrés.

Les enseignants le reconnaissent souvent lors de notre enquête, ils ne connaissent que peu le SCD, ils estiment ne pas utiliser suffisamment ses services. Or, c'est bien dans la conception même des enseignements que se joue la question de la collaboration entre enseignants et personnels des SCD, au service de la réussite des étudiants (VP-CFVU). Aux yeux de certains VP-CFVU qui ont pris conscience de ce problème, il s'agit donc d'organiser cette fois la formation des enseignants, afin qu'ils passent d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage nécessitant le recours au SCD ou au *learning centre*.

Allant dans cette direction, 60 % des VP-CFVU indiquent que leur établissement informe les nouveaux enseignants recrutés sur les espaces et services de documentation. On peut cependant avancer l'idée, comme le fait l'un des VP-CFVU, que si la formation des enseignants à l'usage des ressources documentaires dépend du SCD, leur formation pédagogique continue est elle de la responsabilité d'un Service Universitaire de Pédagogie.

Les collaborations entre SCD et structures d'appui peuvent concerner des partenaires distincts par leurs missions et leur positionnement institutionnel. Cet état de fait traduit sans doute des spécificités locales (présence d'ESPE, CIPE ou SUP par exemple). Mais les relations privilégiées avec le service TICE témoignent quant à elles d'une perception particulière et parcellaire des compétences informationnelles, très axée vers la maîtrise des outils numériques.

Se pose alors la question des relations entre les services. Si elles sont parfois et localement tendues (directeur de BU), on considère ailleurs que « *le SUP est l'un des piliers du learning centre* » (VP-CFVU), aux côtés du SCD, du service TICE, d'un centre de ressources en langues par exemple (VP-CFVU ; enseignant). « *L'attente serait effectivement de travailler ensemble sur des pédagogies plus innovantes, la mise à disposition d'espaces de co-working ou d'espaces de formation plus flexibles, l'acquisition de véritables compétences informationnelles et numériques. Cela passe aussi par une formation de certains enseignants à cette culture informationnelle et numérique* » (directeur de BU). Dans une logique de *learning centre*, il s'agit par conséquent de mieux articuler les fonctions documentaires et pédagogiques et de faire évoluer les espaces de la bibliothèque de telle sorte que des coopérations soient possibles entre enseignants, étudiants et professionnels de l'information. Il serait de ce fait souhaitable qu'enseignants et étudiants, aux côtés des bibliothécaires, participent à cette réflexion (directeur de BU).

En tout état de cause, on s'aperçoit en écoutant les professionnels interviewés que les personnels des SCD ont un souci de la pédagogie et une formation aux méthodes d'accompagnement au moins aussi développés que chez nombre des enseignants interviewés, pour lesquels ces préoccupations sont récentes au moins sur un plan institutionnel, et peu prises en compte dans le déroulement de leur carrière.

Conclusion

L'acquisition des compétences informationnelles est un facteur essentiel de l'acculturation des étudiants à l'Université puis de leur réussite académique et professionnelle, de l'avis même de la majorité des directeurs de BU et des VP-CFVU interviewés. Cela passe par un changement de perception concernant les services et les missions d'un SCD et la nécessité d'ajouter l'idée d'espace d'apprentissages autonomes à celle de centre de ressources.

Les formations spécifiques aux compétences informationnelles sont organisées, dans la grande majorité des établissements, principalement pour les étudiants primo-entrants ; elles sont à l'occasion intégrées dans les maquettes de formation ; elles ne font que trop rarement l'objet d'une évaluation spécifique.

Les collaborations entre enseignants et personnels des SCD naissent en général de relations interpersonnelles privilégiées, moins fréquemment d'initiatives institutionnelles systématiques. Les professionnels des bibliothèques font souvent la démarche de contacter les enseignants à ce propos. La réciproque est plus exceptionnelle. Les différents acteurs impliqués ont la volonté d'étendre ces actions, en particulier à l'occasion des campagnes d'accréditation.

Les formations aux compétences informationnelles peuvent alors être réellement intégrées, cette fois-ci aux Unités d'Enseignement disciplinaires elles-mêmes et prendre des formes plus diversifiées, plus contextualisées.

Quand un référentiel de compétences est utilisé au moment de l'ingénierie pédagogique de ces modules de formation, c'est celui de l'ADBU qui est invoqué. Il est répandu dans les SCD mais largement ignoré des enseignants, de même d'ailleurs que celui des mentions de licence. Un travail autour de ce type de document (il en existe plusieurs) permettrait de construire un langage commun entre enseignants et SCD.

Les personnels des SCD bénéficient régulièrement de formations pour tenir compte de l'évolution de leurs métiers ; elles concernent principalement l'accompagnement pédagogique et la valorisation des collections.

Le souci de former les enseignants à la pédagogie universitaire est plus récent. Une collaboration entre SUP et SCD est dès lors envisageable pour ce qui concerne les dispositifs d'acquisition des compétences informationnelles par les étudiants.

Préconisations

Si l'on souhaite promouvoir de nouvelles modalités de travail, une Intelligence Collective, si l'on veut dépasser une logique d'enseignement au profit d'une logique d'apprentissage et développer des formes d'auto-formation, il s'agirait par conséquent de construire une culture informationnelle, documentaire, et aussi un savoir de l'information, une conscience critique de l'information. Des compétences de différentes natures devront être articulées : informationnelles, documentaires, médiatiques, de médiation, numériques, scientifiques.

- Organiser la formation à une Culture informationnelle et documentaire
 - a. en développant des compétences et des savoirs avec des outils diversifiés ;
 - b. en tenant compte de référentiels existant, à adapter, en fonction des visées recherchées et des publics (par exemple : le référentiel des mentions de licence (MESR 2015) ; la fiche RNCP des diplômes) ;
- Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, qui requiert d'autres lieux et d'autres ressources pour un travail plus autonome des étudiants ;
- À l'occasion des campagnes d'accréditation, associer systématiquement des personnels du SCD à l'équipe pédagogique du diplôme.
- Poursuivre et amplifier la formation pédagogique des personnels volontaires, principalement aux techniques d'accompagnement des usagers ;
- Associer les SCD à certaines des formations organisées par les SUP ;
- Reconnaître l'excellence pédagogique au même titre que l'excellence scientifique dans la carrière des enseignants ;
- Proposer des expériences d'apprentissages en accompagnant le risque d'emprunter un chemin de construction personnel, en considérant davantage la recherche bibliographique comme outil pédagogique, en accompagnant les apprenants dans les processus de recherche surtout lorsque le besoin n'est pas distribué ou n'est pas identifié.

Conclusion Générale

Les formes et les modalités de la collaboration entre les SCD et les équipes pédagogiques semblent connaître une évolution positive mais lente si on se réfère aux données de deux enquêtes réalisées dans le cadre de notre étude. Il faut appréhender l'enseignement supérieur comme un monde ouvert, comme une « structure *in process* » (Strauss, 1992). La dynamique transformatrice dans le domaine de la pédagogie universitaire s'observe avant tout en amont de l'organisation universitaire (les projets innovants, les injonctions politiques, la création des instances de soutien comme le VP de la documentation dans certains établissements). Le mouvement présent peut être résumé en un passage d'une logique de cloisonnement à une logique intégrative visant le décloisonnement des structures, des espaces et des pratiques. Ces changements semblent souvent renvoyer à une visée de réforme, à une expérimentation, à des formes de bricolage inventif. Même si certaines actions relèvent de l'initiative des acteurs de terrain, la dynamique actuelle est orientée du haut vers le bas, et traduit la volonté de la direction de créer une synergie entre les instances et les dispositifs au sein des établissements universitaires en mobilisant les différents acteurs concernés.

Malgré les progrès en cours, l'enquête permet aussi de constater un décalage effectif entre les transformations des pratiques d'étude étudiantes et les démarches et dispositifs pédagogiques. L'organisation plus ou moins cloisonnée entre les espaces formels de l'apprentissage (cours, TD, TP) et les espaces non-formels (hors cours) perdure et pèse sur la dynamique pédagogique. Des changements, plus lents mais réels, sont aussi observables dans les pratiques des enseignants (pédagogies collaboratives, usage des outils numériques). Les usagers sont souvent en avance par rapport aux structures et les politiques des établissements semblent parfois ne pas être assez mobilisées ni assez réactives autour de ces mutations. Si la transformation des espaces, des ressources et de leurs usages est en train de devenir une réalité institutionnelle constante, l'écart demeure encore important entre les usages et les prescriptions et les intentions.

Les résultats de l'enquête montrent que les décideurs politiques au sein des établissements ont saisi les enjeux des différents types de collaboration en cours entre les acteurs pédagogiques au sein de la communauté universitaire. Le changement en cours ou envisagé dans la conception des lieux, temps et modes d'apprentissage induit la valorisation des compétences méthodologiques et transversales et leur intégration au curriculum formel. C'est en grande partie le développement de nouvelles formes et structures d'apprentissage, comme le développement des technologies de l'éducation et de la pédagogie active, des MOOC et des SPOC, qui oblige les politiques à faire évoluer en profondeur la nature des liens entre les dispositifs et les acteurs de l'enseignement, de la recherche et l'information scientifique et technique.

La faiblesse des échanges entre les acteurs pédagogiques dans certains établissements semble aussi poser la question des modalités de la collaboration bi- ou multilatérale. Les données de l'étude laissent à penser que les lieux et les dispositifs pédagogiques sont souvent juxtaposés. D'un espace à l'autre, les processus en jeu et les types de savoirs valorisés

(disciplinaires ou méthodologiques, théoriques ou pratiques, spécifiques ou génériques) ne sont pas équivalents. S'appuyer *a priori* sur le postulat d'une nécessaire complémentarité nous semble un pari risqué, car la conversion et le transfert des savoirs et des expériences d'un espace vers un autre nécessiteraient *a minima* une coopération effective entre les acteurs concernés, ce qui n'est pas toujours la règle dans la culture universitaire. L'addition des singularités ne permet guère de comprendre la variété des agencements, les logiques des acteurs, les continuités, les tensions et les clivages, les dynamiques croisées, etc.

Chaque corps de métier doit définir son rôle dans le cadre d'action à la fois complexe et interpénétré trouver son espace et son contenu de formation. Le spécialiste de l'information maîtrise pleinement les processus d'information, en particulier de l'information scientifique et technique, académique. Son expertise des outils et dispositifs documentaires, tout comme sa fonction de gestionnaire des collections en font l'interlocuteur privilégié pour initier les étudiants à l'appropriation des lieux et des ressources, de la démarche informationnelle. L'enseignant est quant à lui spécialiste de sa discipline et utilisateur avancé des outils et ressources documentaires de son champ intellectuel, souvent producteur lui-même de ces ressources, qu'elles soient scientifiques ou pédagogiques. Il reste donc à construire des propositions pédagogiques menées conjointement entre les professionnels de la documentation et les professionnels de l'enseignement qui favoriseraient les pratiques documentaires des étudiants et donc l'acquisition d'une culture du champ disciplinaire d'études essentielle à la réussite étudiante. Au final, seule une approche globale et intégrative semble en mesure de saisir les lignes de force du réseau d'influences complexes produit par toutes ces interrelations.

À propos des ressources, l'offre documentaire proposée par les bibliothèques universitaires et l'accès aux ressources pour la formation et la recherche sont souvent perçus très positivement par les équipes pédagogiques et les étudiants. Si les pratiques diffèrent encore entre grands domaines disciplinaires, les acteurs des sciences et techniques privilégiant plus souvent la consultation en ligne que ceux des sciences humaines et sociales par exemple, tous mettent l'accès sur l'importance des pratiques documentaires essentiellement dans les niveaux d'étude avancés (master et doctorat), liés à la découverte ou à la pratique de la recherche scientifique. Les enseignants se préoccupent de la richesse des lectures scientifiques de ces étudiants, ainsi que de leur compétence à rédiger des bibliographies normées et à respecter le droit d'auteur. L'incitation des étudiants de niveau licence à l'usage de ressources documentaires pour leurs apprentissages est nettement moins souvent mentionnée par les enseignants, constituant un impensé de l'enseignement universitaire. Le modèle de l'unique ouvrage de référence pour préparer ses examens reste dominant dans les discours des enseignants rencontrés, en particulier dans le domaine des sciences et techniques, et de la santé.

Les entretiens menés dans les universités visitées montrent que la relation de service entre équipes des bibliothèques et équipes pédagogiques reste le mode de fonctionnement et d'interaction principal dans les établissements. Malgré l'existence d'un souci partagé concernant la nécessité d'une collaboration plus étroite et plus dynamique, peu d'enseignants collaborent réellement avec les bibliothécaires pour élaborer l'offre documentaire ou pour la valoriser. Le grand chantier de développement, de capitalisation et de valorisation des

ressources pédagogiques appelle lui aussi à de véritables collaborations, en particulier entre les enseignants producteurs et les bibliothécaires médiateurs.

Globalement, peu d'enseignements sont pensés ou dispensés en prenant appui sur les collections des bibliothèques et les acquisitions faites par les services communs de documentation. Les équipes pédagogiques s'impliquent ainsi peu dans la politique d'acquisition des bibliothèques, ne font guère le lien entre leurs recommandations de lectures et les sources mises à disposition dans les SCD. Nous sommes dans deux espaces et modes de fonctionnement cloisonnés, qui pourtant visent tous deux le développement d'une maîtrise de l'information ainsi que d'une culture disciplinaire et académique.

Il reste donc à construire des propositions pédagogiques menées conjointement entre les professionnels de la documentation et les professionnels de l'enseignement qui favoriseraient les pratiques documentaires des étudiants et donc l'acquisition d'une culture du champ disciplinaire d'étude et d'une littérature étudiante essentielles à la réussite universitaire.

La réflexion sur l'aménagement des espaces physiques des bibliothèques universitaires a été une thématique importante dans nos enquêtes. Les propos recueillis sont parfois divergents et conduisent à des constats contradictoires ou tout au moins complémentaires. L'image qu'ont certains partenaires (vice-présidents, enseignants) des BU s'avère souvent obsolète. Il ressort de l'analyse des espaces physiques « traditionnels » que les usagers attendent, malgré la numérisation de l'information, que les BU continuent à offrir des espaces physiques de travail. Ce cadre propice aux études doit permettre le travail individuel, mais aussi celui des groupes. La demande étudiante de pouvoir bénéficier d'espaces de travail traditionnels (tables et chaises) continue à être très forte. Elle a conduit le Ministère à lancer tout récemment (MESR, février 2016) un appel à projets afin de pouvoir répondre à ce besoin. Notre enquête confirme aussi que les usagers souhaitent donc toujours, malgré la numérisation massive des informations et les possibilités de travailler à distance avec des outils de recherche de plus en plus performants, trouver simplement une infrastructure garantissant un confort et une ambiance propices à l'étude. Les étudiants peinent à trouver des espaces leur permettant d'effectuer un travail en groupe, alors que les professeurs leur demandent de rendre des dossiers et des projets réalisés en commun. Il s'avère souhaitable de pouvoir leur offrir des salles de travail équipées et connectées. La numérisation des textes et la multiplicité voire la complexité des outils de recherche documentaire nécessitent une formation des usagers. Les bibliothèques devraient pouvoir être en mesure d'accueillir, en plus des étudiants, d'autres publics : les enseignants, les chercheurs invités et les partenaires extérieurs. Ce type d'aménagement serait susceptible d'impulser une dynamique de rencontres entre les personnels des SCD et les enseignants. Il paraît encore nécessaire que les enseignants s'approprient ces lieux. Les partenaires extérieurs pourraient aussi trouver dans les bibliothèques, un espace pour rencontrer ponctuellement les étudiants.

Du côté des espaces « innovants », nous constatons que le concept de *learning centre* cherche son identité, sa raison d'être, en particulier auprès de ceux qui ne se sont pas investis dans sa conception. L'enquête révèle la nécessité d'impulser, autour de ces projets, une dynamique de rencontres (expositions, débats), ne serait-ce que pour échanger sur les projets en cours et discuter de l'identité et de la fonction d'un *learning centre*. Les investigations

conduites autour de ces réalisations et projets en cours d'accomplissement nous conduisent à reconnaître que les acteurs impliqués ont plus ou moins une vision plus intégrée, à la fois des espaces virtuels et des espaces physiques, mais aussi de la production (recherche), de l'acquisition (enseignement-apprentissage) et des moyens de diffusion des connaissances (documentation). La grande interrogation se situe au niveau de l'implication des acteurs pédagogiques et de la synergie intégrative créée autour de chaque projet.

Ces investigations ont par ailleurs permis d'identifier quelques activités propices à la collaboration. Nous constatons à la suite des entretiens que l'effet intégrateur des *learning centres* est susceptible de favoriser les collaborations en rassemblant en un même lieu des objets (recherche, ressources, technologie, formation) et des acteurs (enseignants, personnels des SCD, ingénieurs techno-pédagogiques) qui partagent des intérêts communs. Cette vision a l'avantage de réduire les cloisonnements entre le fonds documentaire, la recherche, la technologie et l'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, la réalisation d'un *learning centre* tend à requérir, dès sa phase de conception, le point de vue de tous les acteurs concernés. De fait, lorsque des réunions sont organisées dans ce but, elles favorisent grandement la synergie. Le *learning centre*, lorsqu'il est conçu dans une perspective intégrative, serait donc une occasion de collaborations entre enseignants et personnels des SCD, à la fois en amont, c'est-à-dire aux moments-clés de sa conception, puis aval, lorsque qu'il est entré en activité.

Les résultats de l'enquête tendent aussi à confirmer que la formation des usagers continue à constituer un axe très fort dans les activités des SCD. Même si l'intégration de ces formations aux curricula et leur prise en compte lors de l'évaluation des programmes demeurent un point critique, celles-ci sont souvent très appréciées par les enseignants et les équipes pédagogiques. Du point de vue des compétences informationnelles des étudiants, les efforts actuellement consentis ont permis de proposer à la très grande majorité des primo-entrants des TP Documentation de découverte des locaux, des collections, des outils de recherche documentaire. Ces actions mériteraient toutefois de viser une réelle littératie informationnelle, allant jusqu'à la maîtrise de la production et de la diffusion de l'information. Dans une nouvelle phase, à l'occasion d'une campagne d'accréditation en particulier, ce modèle pourra également évoluer vers une plus grande intégration des formations aux compétences informationnelles aux unités d'enseignement disciplinaires, à la fois pour leur donner une légitimité renforcée et pour les contextualiser. Cela permettra aussi de dépasser les notions un peu rigides de compétence et de référentiel de compétences qui sont objet de débat au sein de la communauté universitaire.

S'agissant ensuite des compétences des professionnels, force est de remarquer qu'en ce moment, le souci d'un accompagnement pédagogique de l'étudiant dans sa pratique documentaire est plus présent chez les personnels des SCD que chez les enseignants. Incontestablement, il ressort de nos entretiens que les personnels des BU apprécient l'acte pédagogique et souhaiteraient voir leurs compétences mieux reconnues à cet égard. Il s'agit de passer ici d'une posture de prestataires de services à celle de membres à part entière de la communauté pédagogique. D'autant plus que la formation à la maîtrise de l'information, la formation aux techniques de recherche documentaire pourraient être une occasion de rencontres entre enseignants, personnels des SCD et étudiants. Ce sont les personnels des SCD qui collectent, organisent, cataloguent et administrent les portails documentaires. Ils

estiment juste et de leur ressort d'accompagner jusqu'au bout les usagers, c'est-à-dire jusqu'au geste de formation. Présenter et montrer les modalités d'interrogation des catalogues, des bouquets documentaires, des services qu'ils ont élaborés et qu'ils continuent d'enrichir, appartient, selon eux, à leurs prérogatives. Ils vivent parfois mal le fait que les enseignants et les équipes pédagogiques ne reconnaissent pas assez cette mission de formation. L'enjeu de la collaboration est aussi d'amener ensemble l'étudiant à traiter et à s'approprier cette information pour être capable de produire lui-même de nouvelles connaissances. Cet état de fait nécessite à l'avenir le développement de services universitaires de pédagogie intégrés dans des dispositifs de type *learning Centre*, en collaboration donc avec les SCD.

Les établissements de l'enseignement supérieur sont souvent conscients de la nécessité d'une évolution ergonomique ou d'une synergie innovante et transformatrice entre les dispositifs, les espaces pédagogiques et leurs acteurs. La culture universitaire et l'individualisme pédagogique mais aussi la charge de travail des enseignants rendent ces changements plus compliqués et parfois lents et laborieux. D'autres facteurs comme la taille et l'éparpillement physique de l'établissement peuvent tout à la fois jouer un rôle d'accélérateur et de ralentisseur de l'évolution souhaitée par la direction de l'université ou par les acteurs de terrain. Pour créer une nouvelle culture universitaire, il faut réussir à faire se rencontrer deux types de dynamiques institutionnelles : la première *top-down* introduite par les décideurs et les acteurs centraux et se présentant comme un *leitmotiv* des discours politiques au sein de l'établissement, le plus souvent à caractère injonctif ; la deuxième appuyée sur la mobilisation et l'adhésion effective des instances intermédiaires et des enseignants. Pour que la collaboration entre les espaces et les dispositifs pédagogiques soit davantage développée, il faut que les acteurs se prennent au jeu et soient prêts à s'impliquer.

Références bibliographiques

- ABES (2016). La formation en bibliothèque - Espaces de médiation, nouvelles perspectives. *Arabesques 81*, janvier-mars 2016, Montpellier : ABES, Accédé le 01/04/2016, url : <http://www.abes.fr/Arabesques/Arabesques-n-81>
- ADBU. (2013). Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1 : 57–60, Accédé le 03/01/2016, url : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-01-0057-013>
- ADBU (2013). *Référentiel des compétences informationnelles*. (S.l.) : ADBU.
- Alix, Y. & Grognet, T. (2013). *L'offre de places de travail dans les bibliothèques de Paris pour les étudiants du premier cycle*, n°2012-33. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 90 p. (rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et à madame la ministre de la Culture et de la Communication), Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74560/l-offre-de-places-de-travail-dans-les-bibliotheques-de-paris-pour-etudiants-du-1er-cycle.html>
- Alsace Connexia (2015). *La Région Alsace participe à la construction de la bibliothèque universitaire « Learning Center » sur le campus de l'Illberg à Mulhouse. E-Alsace.net (en ligne)*. Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.e-alsace.net/index.php/smallnews/detail?newsId=18648>
- Appel, V., & Lacôte-Gabrysiak, L. (2012). Bibliothèques universitaires et concurrence ou comment la communication devrait venir aux bibliothèques. *Bulletin des bibliothèques de France*, 4, Accédé le 10/01/2016, url : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-04-0044-009>
- Bally, T. (1985). La politique documentaire d'Université. *Bulletin des bibliothèques de France*, 5, Accédé le 10/01/2016, url : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1985-05-0422-003>
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Revue STICEF*, Vol. 15, Accédé le 10/01/2016, url : http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticf_2008_baron_09.htm
- Barret, E. (2014). *Quel rôle pour les bibliothèques dans les humanités numériques ?* Lyon : ENSSIB, 106 p. (mémoire d'étude DCB), Accédé le 05/01/2016, url : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/64711-quel-role-pour-les-bibliotheques-dans-les-humanites-numeriques>
- Basque, J., Ruelland, D. & Lavoie, M.-C. (2006). Un outil informatisé d'autodiagnostic des compétences informationnelles destiné aux étudiants universitaires. In *Actes du XXVIIIe colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (p. 15). Monastir.), Accédé le 01/04/2016, url : <http://aris.teluq.quebec.ca/Publications/tabid/21727/Default.aspx>
- Beguin-Verbrugge, A. (2008, 19 octobre). ERTÉ Culture informationnelle. *Site du Laboratoire GERIICO*.
- Béjean, S. & Montubert, B. (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport à François Hollande, Président de la République, en présence de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et de Thierry Mandon, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Benharrat, A. (2014). La bibliothèque universitaire dans l'économie de la connaissance. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 51(1) : 70-79.
- Bernhard, P. (1998). Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir ». *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation*, vol. XXVI (1), Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html>.
- Bourda, Y. (2004). Pourquoi indexer les ressources pédagogiques numériques ? In G. Bertin & al. (éd.), *L'indexation des ressources pédagogiques numériques : un partenariat à créer entre les SCD et les services TICE au sein des universités* (p. 5-8), Lyon : ENSSIB.

- Bertin, G., Bertrand, A., Bourda, Y., Chartron, G., Cherhal, E., Flory, L., & Pernin, J.-P. (2004). *L'Indexation des ressources pédagogiques numériques : un partenariat à créer entre les SCD et les services TICE au sein des universités*. Lyon : ENSSIB. Accédé le 05/01/2016, url : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1232>
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : DGESIP, 38 p. (rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous Directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle).
- Blitman, S. (2015). Les learning centers, ces BU nouvelle génération (ressource en ligne). Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/les-learning-centers-ces-bu-nouvelle-generation.html>
- Bourda, Y. (2004). Pourquoi indexer les ressources pédagogiques numériques ? In G. Bertin & al. (éd.), *L'indexation des ressources pédagogiques numériques : un partenariat à créer entre les SCD et les services TICE au sein des universités* (p. 5-8). Lyon : ENSSIB.
- Bourdinet, P. (2013). *L'espace documentaire en restructuration : évolution des services des bibliothèques universitaires*. Paris : Conservatoire national des arts et métiers, 534 p., (Thèse de doctorat).
- Boutinet, J.-P. (2003). L'université apprenante est-elle en quête d'un modèle ? in *Actes du 20e congrès de l'AIPU*, Université de Sherbrooke, mai 2003.
- Cachard, P.-Y. (2010). Les bibliothèques universitaires face à l'écran, *Bulletin des bibliothèques de France*, 5, Accédé le 10/01/2016, url : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0062-012>
- Caisse des Dépôts, & Conférence des Présidents d'Université. (2009). *Guide méthodologique de l'université numérique*. 165 p., (étude), Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.cpu.fr/publication/guide-methodologique-de-luniversite-numerique>
- Calenge, B. (2013). Construire des collections ou construire des connexions ? *Bertrand Calenge : carnet de notes (en ligne)*, Accédé le 05/01/2016, url : <http://bccn.wordpress.com/2013/04/07/construire-des-collections-ou-construire-des-connexions/>
- Carbone, P. (2011). *Optimisation des coûts de la documentation électronique dans les établissements du supérieur et les organismes de recherche*, n° 2011-13. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 73 p. (rapport).
- Carbone, P. & Claud, J. (2012). *Les ressources documentaires pour la recherche au sein des sites universitaires*, n° 2012-021. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 42 p. (rapport public).
- Carbone, P. (2013). *Des indicateurs documentaires pour les sites universitaires*. Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : Inspection générale des bibliothèques (Rapport 2013-005).
- Carbone, P., Claud, J., Micol, C., Arot, D. & Lecocq, B. (2013). *Quels emplois dans les bibliothèques ? Etat des lieux et perspectives - ESR : enseignementsup-recherche.gouv.fr*, n° 2012-020. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 92 p. (rapport IGB).
- Carbone, P. (2015). *Les fusions d'universités et la documentation*. Rapport à madame le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, n° 2015-0031 Paris : Inspection générale des bibliothèques, 58 p.
- Casaurang, C. C. (2005). L'identité professionnelle des formateurs à la recherche documentaire en premier cycle universitaire. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 42, 3 : 200-209.
- Cavalier, F. (2015). La politique documentaire des bibliothèques universitaires ; contexte, enjeux. In F. Cavalier & M. Poulain. *Bibliothèques universitaire : nouveaux horizons*. (59-72). Paris : Editions du Cercle de la librairie.
- Cavalier, F. & Poulain, M. (2015). *Bibliothèques universitaire : nouveaux horizons*. Paris : Editions du Cercle de la librairie.
- Chaintreau, A.-M. (2012). *Bibliothèques universitaires, Learning centres : Guide pour un projet de construction*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 236 p.

- Chevalier, P., & Jacquot, O. (2014). *Le futur des bibliothèques au prisme des études internationales : note de synthèse*. Paris : Bibliothèque nationale de France, délégation à la Stratégie et à la recherche, p. 13 (essai de synthèse), Accédé le 10/01/2016, url : <https://hal-bnf.archives-ouvertes.fr/hal-01136512>
- Claerebout, M.-F. & Marino, J.-B. (2004). *Grisemine, une bibliothèque numérique de littérature grise universitaire*. Centre pour la communication scientifique directe, (Communication dans un congrès), Accédé le 05/01/2016, url : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000892
- Claud, J. & Micol, C. (2014). *Documentation et formation*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 84 p. (Rapport à Madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, rapport 2015-0010).
- Clayton, M. C. & Raynor, M. E. R. (2003). *The Innovator's Solution : Creating and Sustaining Successful Growth*. Boston, Mass : Harvard Business School Press.
- Cotte, D. (2007). Espace de travail et logique documentaire. *Études de communication*, 30 : 25-38, Accédé le 10/01/2016, url : <http://edc.revues.org/436>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1999). *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire dans les premiers cycles. Le cas de l'université de Paris 8*. Laboratoire de Recherche Ethnométhodologique, Université de Paris VIII.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica : Anthropos.
- De Certeau, M. (1990). *Arts de faire. L'Invention du quotidien. 1.* (2006). Paris : Gallimard.
- De Ketele, J.-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. *Vie pédagogique*, 66 : 4-8.
- Delamotte, É., Liquète, V. & Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale*, p. 145-156.
- Deshouillères B. (1999). *Former les étudiants à la maîtrise de l'information. Repères pour l'élaboration d'un programme*. Paris : MENRT. <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/fourmi/Formerlesétudiants.pdf>
- Després-Lonnet, M. & Courtecuisse, J.-F. (2006). Les étudiants et la documentation électronique. *Bulletin des bibliothèques de France*, 2 : 33-41.
- Dinet, J. (2008). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Paris : Lavoisier.
- Duflot, C. (2004). Quelques réflexions autour du concept d'espace transitionnel. In Association Marionnette et thérapie (éd), *Théâtre de marionnettes quel espace transitionnel ? compte rendu du X^e Colloque international Charleville-Mézières, 20 et 21 septembre 2003*, collection Marionnette et Thérapie (31). Paris : Association Marionnette et thérapie.
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : PUF.
- Durpaire, J.-L., & Renoult, D. (2009). *L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, Inspection générale de l'éducation nationale, 65 p. (Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n° 2009-000).
- Elbekri-Dinoird, C. (2008). *Favoriser la réussite des étudiants*. Lyon : ENSSIB.
- Epron, B. (2013). La documentation numérique au premier cycle : quels usages. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, Accédé le 05/01/2016, url : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-01-0045-010>
- Ertzscheid, O. (2012, 3 avril). Et si on enseignait vraiment le numérique ? *Le Monde.fr*.
- Fabre, I. (2013). L'espace documentaire comme lieu de médiations. *Esquisse*, Accédé le 10/01/2016, url : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00837950/document>
- FADBEN (2015). *Connaissances en information-documentation des élèves du secondaire en France* (p. 252). Paris.

- Fantin, R., & Heusse, M.-D. (2012), *Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence*. Université de Toulouse, 30 p. (étude), Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/60348-emprunt-en-bibliotheques-universitaires-et-reussite-aux-examens-de-licence>
- France. République française (2011). *Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créées sous forme de services communs*. (2011-996). Accédé le 10/01/2016, url : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2011/8/23/ESRS1101850D/jo>
- Ferrell, G. (2016). Learning Centres : (vers) de nouveaux dispositifs d'apprentissage et d'acquisition des savoirs. *Arabesque*, 81 : 20-21, Accédé le 22/02/2016, url : <http://www.abes.fr/Arabesques/Arabesques-n-81>
- Frenay, M., Noël, B., Parmantier, P., Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Frisch, M. (2003). Les enseignants-documentalistes : toujours en quête d'identité? In Astolfi, J.-P. (éd.), *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* (p.129-151). Paris : ESF.
- Frisch, M. (2007). Entrer dans les savoirs documentaires et informationnels en situation d'apprentissage et de formation. *Penser l'Éducation*. N°Hors série, 28.
- Frisch, M. (2016). Démarches, modèles et concepts en didactique de l'information-documentation. *Tréma2016*. URL : <http://tréma.revues.org/876.p.->, Journée d'étude Modèles et Didactiques à Nantes organisée par Rosine Galuzzo-Dafflon.
- Fischler, C. & Lalhous, S., (1995). *Dossiers, piles d'attente et corbeilles – La gestion quotidienne de l'information au bureau*. Clamart : EDF-Direction des Etudes et Recherches-Département GRETS, 49 p. (note interne EDF-DER, HN-51/95/017, octobre 1995, accessibilité restreinte).
- Galaup, X. (2012). *Développer la médiation documentaire numérique*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, Accédé le 05/01/2016, url : <http://mediationdoc.enssib.fr/lire-en-ligne>
- Gasc, M. (2010). Concevoir et gérer des bibliothèques en milieu universitaire. *Bulletin des bibliothèques de France*, 2, Accédé le 10/01/2016, url : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-02-0069-001>
- Grassineau, B. (2009). Internet et la déprofessionnalisation. *Les cahiers des dynamiques sociales et de la recherche-action*, Accédé le 05/01/2016, url : <http://www.cedrea.net/Internet-et-la>
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy [Canada] : Presses de l'Université du Québec - PUQc.
- Henriet, O., Malingre, M.-L. et Serres, A. (2008). *Enquête sur les besoins de formation des doctorants à la maîtrise de l'information scientifique dans les Ecoles doctorales de Bretagne*. Rennes : université européenne de Bretagne, 44 p. (Enquête organisée par les Services Communs de Documentation de Bretagne et l'URFIST de Rennes).
- IFLA (2012). *Recommandations de l'IFLA sur la Maîtrise de l'information et des médias*, 2 p.
- Jougoulet S. (2009). *Les learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 66 p. (rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n° 2009-022).
- Kennel, S. (2014). *Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne*. Strasbourg : université de Strasbourg, 460 p. (thèse).
- Kirriemuir, J. (2008). Digital Libraries in the Classroom programme. *JISC*, Accédé le 05/01/2016, url : <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/dlitc.aspx>
- Lamouroux, M. (2013). Le Learning centre (LC) : pour apprendre ensemble à l'ère du numérique. *Savoir CDI*, Accédé le 10/01/2016, url : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/centre-de-ressources/reflexion/learning-centres-vs-centres-de-culture-et-de-connaissances/le-concept-learning-centre.html>

- Larrouturou, B. (2010). *Pour rénover l'enseignement supérieur parisien. Faire de Paris la plus belle métropole universitaire du monde, c'est possible !*, Paris : Enseignement supérieur et recherche, 144 p. (rapport à Madame la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche).
- Lassagne, C. (2008). *Réaménager l'espace à la bibliothèque universitaire droit et sciences économiques de Montpellier*. Lyon : ENSSIB, 85 p. (mémoire Projet Professionnel Personnel. Formation Initiale des Bibliothécaires d'État Cycle R), Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/2023-reamenager-l-espace-a-la-bibliotheque-universitaire-droit-et-sciences-economiques-de-montpellier.pdf>
- Liboiron, C. (2010). Le livre numérique comme véhicule de communauté en bibliothèque. *ARGUS*, vol. 39, 2.
- Light, G., Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education*. The Reflective Professional. London : Paul Chapman Publishing.
- Liquète, V., Fabre, I. & Gardiès, C. (2010). Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2 : 43-57. Accédé le 05/01/2016, url : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ENIC_HS02_0300
- Mailles-Viard Metz, S. (2015). *Autonomie et apprentissage universitaire : aides et outils*. Londres : ISTE éditions.
- Malotaux, S. (2011). Pour des bibliothèques engagées dans la diffusion des savoirs de l'université. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, Accédé le 10/01/2016, url : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-01-0054-011>
- Maresca, B., Dupuy, C. & Cazenave, A. (2005). *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot (Paris 7)*. Paris : CREDOC, 72 p. (rapport), Accédé le 05/01/2016, url : <http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=R238>
- Maury, Y. (2011). Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re) définition du modèle des CDI ? In P. McKenzie, C. Johnson & S. Stevenson (éds), *Les intersections : gens, lieux, information –page de début – page de fin*. Fredericton : Editeur (39e congrès annuel CAIS-ACSI), Accédé le 10/01/2016, url : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00986160>
- McMillan, W. J. (2010). « Your thrust is to understand » : how academically successful students learn. *Teaching in Higher Education*, 1–13.
- McMullen, S. (2008). Les bibliothèques universitaires aux États-Unis : un modèle adapté aux besoins d'aujourd'hui. *PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation*, (2008/04). Paris : OECD Publishing, 8 p., Accédé le 10/01/2016, url : <http://dx.doi.org/10.1787/245340038361>
- MESR (Ministère de l'éducation, de la recherche et de la technologie, France) (1999). *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : Repères pour l'élaboration d'un programme*. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur.
- MESR (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, France). (2007). *Plan pluriannuel pour la réussite en licence: document d'orientation*. Paris : MESR, 37 p.
- MESR (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, France) (2015). Parcours et réussite aux diplômes universitaires : les indicateurs de la session 2015. *Note Flash*, p. 2.
- MESR (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, France). (2015). *Plan pluriannuel pour la réussite en licence: document d'orientation Campus d'avenir: concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique*. Paris : MESR, 172 p. (rapport), Accédé le 28/03/2016, url : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid87012/guide-campus-d-avenir-2015-concevoir-des-espaces-de-formation-a-l-heure-du-numerique.html>
- MESR (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, France). (2016). *Plan "bibliothèques ouvertes" : améliorer l'accueil des étudiants en bibliothèques universitaires*. Paris : MESR, 13 p. (dossier de presse), Accédé le 28/03/2016, url :

- <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid98205/plan-bibliotheques-ouvertes-ameliorer-l-accueil-des-etudiants-en-bibliotheques-universitaires.html>
- Meirieu P. (2007), Propos recueillis pour la revue *ECHANGER*, de l'Académie de Nantes, par M. BLIN et J. PERRU, le 28 mars 2007, à l'Hôtel de Région des Pays de la Loire, à l'occasion du congrès du 17ème Salon national Pédagogie Freinet, organisé par l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, Accédé le 01/04/2016, url : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>
- Metzger J.-P. & Lallich-Boidin, G., Temps et documents numériques, *Document numérique*, vol. 38, 4/2004 : 11-21.
- Mittermeyer, D. & Quirion, D. (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*. CREPUQ, 108 p.
- Mœglin, P. & Thibault, F. (2009). Universités et ressources numériques : une affaire entre acteurs publics. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 69: 27-40.
- Musselin, C. (1990). Structure formelle et capacité d'intégration dans les universités françaises et allemandes. *Revue française de sociologie*, XXX (3) : 439-461.
- Noël, É. (2013). Trente ans de politiques d'information scientifique et technique (1982-2012). *Bulletin des bibliothèques de France*, 58(1): 97-98, Accédé le 10/01/2016, url : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-01-0097-006>
- Paivandi, S. (2010). *L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université*. *Revue française de pédagogie*, 172 : 29-42.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-2 : 89-113.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck .
- Paivandi, S. (2016). Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études? In J.-F. Giret, C. Van de Velde et É. Verley (2016). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Paris: Documentation française.
- Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *TDR*, 0a, Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>
- Perès-Labourdette Lembé, V. (2012). *Bibliothèque quatrième lieu, espace physique et/ou en ligne d'apprentissage social (La) : un nouveau modèle de circulation des savoirs*. Agence Gutenberg 2.0, 29 p. (livre blanc), Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-56998>
- Perret, C. (2013). Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année. *Carrefours de l'éducation*, 35 : 197-215.
- Pochet, B. & Thirion, P. (2008). Quelles compétences des primo-arrivant dans l'enseignement supérieur ? In *Rencontres FORMIST*. Lyon : ENSSIB.
- Potocki-Malicet, D. (1997). Les règles scolaires dans l'Université : importance et rôle des règles et des pratiques locales. *Sociétés contemporaines*, 28 : 57-78.
- Roche, F. & Saby, F. (2013). *L'avenir des bibliothèques : l'exemple des bibliothèques universitaires*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
- Roche, J. (2015). Le Learning Centre est-il soluble dans la bibliothèque ? In F. Cavalier & M. Poulain, *Bibliothèques universitaire : nouveaux horizons*. (115-126). Paris : Editions du Cercle de la librairie.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles : De Boeck.
- Salençon, J. (2008). *Rapport du comité IST : information scientifique et technique*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 38 p.
- Schaffhauser, D. (2015). Middlesex U Issues Free Digital Textbooks for Every Course. *Campus Technology*, Accédé le 05/01/2016, url : <https://campustechnology.com/articles/2015/10/02/middlesex-u-issues-free-digital-textbooks-for-every-course.aspx>

- Schöpfel, J. & Stock, C. (2010). Les archives ouvertes en France. *Distances et savoirs*, 7 : 443-456, Accédé le 05/01/2016, url : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DIS_073_0443
- Serres, A. (2012). *Culture informationnelle et enseignement info-documentaire : des pratiques ordinaires à la raison scientifique*. Communication présentée au colloque Objets documentaires numériques : nouvel enseignement ?, Paris : FADBEN.
- Serres, M. (2013). *Petite Poucette*. Paris : Éd. de Noyelles.
- Service Formation des Bibliothèques de l'Université Lumière Lyon 2 (2013). Accrodoc. *Université*.
- Simon, Th. & al. (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (rapport), 118 p.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Taillant, A.-L. (2013). *Les enjeux d'un portail documentaire dans la mise en place des formations paramédicales*. Paris : Conservatoire national des Arts et Métiers. Ecole Management et Société-Département CITS INTD, 78 p. (Mémoire pour obtenir le titre professionnel de « Chef de projet en ingénierie documentaire »), Accédé le 10/01/2016, url : http://memic.ccsd.cnrs.fr/mem_00945580/document
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 29-45.
- Trestini, M. (2006). Espace virtuel... et vrais apprentissages. *Cahiers pédagogiques*, 446 : 51-52.
- Trestini, M. & Lemire, G. (2010). Environnements Constructivistes d'Apprentissage : quand les activités collectives et individuelles permettent aux apprenants de construire leurs connaissances. *Education Canada*, 50, 1 : 56-60, Accédé le 10/01/2016, url : <http://www.ceaa-ce.ca/sites/default/files/EdCan-2010-v50-n1-Trestini.pdf>
- Trestini, M. & Rossini, I. (2015). Les MOOC : perception des acteurs français de l'enseignement en ligne. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire (RITPU)*, vol. 12, n°1 & 2 : 93-106, Accédé le 28/03/2016, url : http://www.ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v12_n01-02_93.pdf
- UNESCO (2007). *Vers les sociétés du savoir : rapport mondial de l'UNESCO*. Paris, 237 p.
- Université européenne de Bretagne (s.d.). *FORM@DOCT - FORMation à distance en information DOCumentation pour les docTorants*, Accédé le 05/01/2016, url : <http://guides-formadoct.ueb.eu/>.

Liste des sigles

BDIC	Bibliothèque documentaire internationale contemporaine
BU	Bibliothèque Universitaire
CFVU	Commission de la formation et de la vie universitaire
CIO	Centre d'information et d'orientation
CIPE	Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation
CM	Cours magistral
FOAD	Formation ouverte et à distance
IUT	Institut universitaire de technologie
HAL	Hyper articles en ligne
LMD	Licence - Master - Doctorat
MOOC	Massive Open Online Courses
OVE	Observatoire de la vie étudiante
SCD	Service Commun de la documentation
SICD	Service interétablissement de coopération documentaire
SCUIO	Service commun universitaire d'orientation et d'insertion professionnelle
SPOC	Small Private Online Course
SUP	Service Universitaire de Pédagogie
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TP	Travaux pratiques
UFR	Unité de la Formation et de l'enseignement
VP	Vice-Président
VP-CFVU	Vice-Président de la Commission de la formation et de la vie universitaire

Liste des graphiques

Graphique I.1 : Le point de vue des VP-CFVU à propos de l'implication des SCD dans les instances centrales.	p. 19
Graphique I.2 : La participation des SCD dans la définition de la politique d'enseignement selon les VP-CFVU.	P. 20
Graphique I.3 : La collaboration entre les SCD et les autres structures communes.	P. 26
Graphique I.4 : L'appréciation du niveau de collaboration entre équipes pédagogiques et services de documentation (notes entre 0 et 5).	P. 28
Schéma I.1 : la collaboration des instances au sein de l'université.	P. 29
Graphique I.5 : La collaboration autour de l'évolution des SCD.	P. 29
Graphique II.1 : Aujourd'hui la bibliothèque est surtout ... selon les VP-CFVU.	P. 36
Graphique II .2 : Les actions d'accueil pour les nouveaux étudiants et les nouveaux enseignants prévoient-elles une présentation des services de documentation de l'établissement ? (VP-CFVU).	p. 37
Graphique II. 3 : Les services de documentation ont-ils eu des réunions avec les enseignants sur l'utilisation des espaces physiques de la BU ?	P. 40
Graphique III. 1 Les services de documentation consultent-ils les enseignants pour l'acquisition des ressources (commandes, achats, choix des ouvrages, etc.) ?	p. 55
Graphique III. 2 : Les services de documentation proposent-ils des actions spécifiques de communication auprès des enseignants sur les ressources et services offerts ?	P. 57
Graphique III.3 : Existe-t-il au niveau du SCD une politique documentaire (acquisition, mise à disposition...) spécifique concernant les ressources numériques pour l'enseignement ?	P. 59
Graphique IV.1 : Perception des BU par les VP-CFVU, choix n° 1, selon que leur établissement est ou non engagé dans un projet de <i>learning centre</i> (LC).	P. 68
Graphique IV.2 : Existence et modalités de réalisation / évaluation des actions de formation aux compétences informationnelles.	P. 70
Graphique IV.3 : Types de collaboration entre enseignants et SCD (directeurs de BU).	P. 71
Graphique IV.4 : Formations aux compétences transversales gérées par les enseignants et implication des SCD.	P. 72

Annexe 1

Collaboration entre équipes pédagogique et services de documentation - Questionnaire pour les directeurs des services de documentation

Votre établissement est :

- Université
- Ecole d'ingénieurs
- Autre

Votre établissement : *Précisez*

Quel type de structure dirigez-vous ?

- SCD
- SICD
- Direction de la documentation
- Centre de documentation

Les ressources

Les services de documentation consultent-ils les enseignants pour l'acquisition des ressources (commandes, achats, choix des ouvrages, etc.) ?

- Rarement
- Quelquefois
- Régulièrement

Comment s'effectue principalement cette consultation ?

Cochez la ou les réponses

- De manière informelle (relations personnelles)
- Via des procédures de réception automatique des vœux des enseignants
- Via des échanges institutionnels (commissions consultatives d'acquisition par exemple)

Les conditions de mise à disposition (exemplaires disponibles, accessibilité...) des ressources de la bibliothèque donnent-elles lieu à des échanges entre services de documentation et enseignants ?

- Oui
- Non

Les espaces

Les services de documentation ont-ils eu des réunions avec les enseignants sur l'utilisation des espaces physiques de la BU ?

- Oui
- Non

Etait-ce dans le cadre d'un projet de type learning-center ?

- Oui
- Non

Les services de documentation ont-ils été associés à la mise en place des espaces numériques (ENT, portails, etc.) de l'établissement ?

- Oui
- Non

Comment s'est traduite cette collaboration entre enseignants et services de documentation ?

- Par des échanges consultatifs
- Par un travail commun de co-construction

Compétences transversales

Les services de documentation proposent-ils aux étudiants des actions de formation destinées à leur faire connaître les ressources et les équipements documentaires de l'établissement ?

- Oui
- Non

Des enseignants ont-ils été associés à la mise en place de ces actions ?

- Oui
- Non

Les services de documentation proposent-ils aux étudiants des actions de formation sur les compétences

informationnelles ?

Oui Non

Ces actions ont-elles été conçues en collaboration avec les enseignants ?

Oui Non

Donnent-elles lieu à des modules de cours inscrits dans les programmes d'études ?

Oui Non

Donnent-elles lieu à une validation pour l'obtention d'ECTS ?

Oui Non

Les services de documentation sont-ils associés à la conception de modules de formation proposés par des enseignants sur les compétences informationnelles ?

Oui Non Sans objet

Les services de documentation participent-ils à la mise en œuvre du C2i niveau 1 (certificat informatique et internet, domaine « organiser la recherche d'informations à l'ère du numérique ») ?

Oui Non Sans objet

Les services de documentation proposent-ils des actions spécifiques de communication auprès des enseignants sur les ressources et services offerts ?

Oui Non

Ces actions ont-elles été construites avec l'appui d'enseignants ?

Oui Non

Les personnels des services de documentation ont-ils suivi des formations (ou participé à des ateliers animés par des enseignants) sur les nouvelles pratiques pédagogiques ?

Oui Non

Les politiques et structures institutionnelles

Les enseignants assistent-ils de fait aux réunions du conseil documentaire ?

Oui Non

Des questions pédagogiques ont-elles été débattues lors d'un conseil documentaire ?

Oui Non

Les services de documentation ont-ils participé à des réunions de la commission formation et vie étudiante ?

Oui Non

Le SCD est-il représenté au sein des conseils de perfectionnement ?

Oui Non

Les services de documentation collaborent-ils avec une structure d'appui à l'enseignement ?

Cochez la ou les réponses

Service universitaire de pédagogie (SUP)

Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE)

Service TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement)

ESPE

Autre

Les services de documentation participent-ils ou ont-ils participé à la constitution du dossier d'accréditation de l'établissement ?

Oui Non Pas encore concerné

Existe-t-il au niveau du SCD une politique documentaire (acquisition, mise à disposition...) spécifique concernant les ressources numériques pour l'enseignement ?

Oui Non

Les enseignants ont-ils été associés à la définition de cette politique ?

Oui Non

Perception actuelle

Sur une échelle de 0 (faible) à 5 (élevé), comment situeriez-vous le niveau de collaboration entre équipes pédagogiques et services de documentation dans votre établissement aujourd'hui ?

0 1 2 3 4 5

Les perspectives

Entre équipes pédagogiques et services de documentation, quel volet de collaboration mériterait selon vous d'être plus particulièrement développé ?

Réponse libre

Collaborations équipes pédagogiques – services de documentation

Questionnaire pour les VP-CFVU ou les directeurs des études (écoles)

Votre établissement est :

- COMUE
- Université
- Ecole
- Autre

Votre établissement : Précisez le nom (liste)

Nombre d'étudiants :

Orientations disciplinaires :

- Sciences et technologies
- Sciences humaines et sociales
- Pluridisciplinaire
- Ingénierie
- Droit - Ecogestion

Politiques de formation et documentaire

Le VP-CFVU ou le directeur des études sont-ils associé à l'élaboration de la politique documentaire de l'établissement ?

- Oui Non

Les services de documentation sont-ils représentés dans certains conseils de perfectionnement ?

- Oui Non

Les services de documentation sont-ils ou ont-ils été associés à l'élaboration du dossier d'accréditation ?

- Oui Non Pas encore concerné

Existe-t-il une politique spécifique aux ressources numériques (accès, mise à disposition) ?

- Oui Non

Les services de documentation sont-ils associés à la définition de cette politique ?

- Oui Non

Dans la politique d'évaluation des formations et des enseignements, un volet concerne-t-il les services de documentation ?

- Oui Non

Des questions de politique documentaire ont-elles été débattues au cours de réunions de la commission CFVU ou du conseil des études ?

- Oui Non

Les services de documentation participaient-ils à ces réunions ?

- Oui Non

A votre connaissance, existe-t-il des équipes pédagogiques (ou de formation) de votre établissement qui incluent des représentants du service de documentation ?

- Oui Non

Compétences transversales

Existe-t-il des UE visant l'acquisition de compétences transversales méthodologiques ?

- Oui Non

Des personnels de documentation participent-ils à la mise en œuvre de ces UE méthodologiques ?

- Oui Non

Existe-t-il des UE visant l'acquisition de compétences transversales documentaires ?

- Oui Non

Des personnels de documentation participent-ils à la mise en œuvre de ces UE documentaires ?

Oui Non

Existe-t-il des UE visant l'acquisition de compétences transversales numériques?

Oui Non

Des personnels de documentation participent-ils à la mise en œuvre de ces UE numériques ?

Oui Non

Les actions d'accueil pour les nouveaux étudiants prévoient-elles une présentation des services de documentation de l'établissement ?

Oui Non

Des enseignants y sont-ils associés ?

Oui Non

Existe-t-il des actions d'information sur les espaces et services de documentation de l'établissement pour les nouveaux enseignants ?

Oui Non

Ressources

Les enseignants ont-ils des échanges avec les services de documentation pour définir et transmettre des demandes d'acquisition ?

Oui Non Je ne sais pas

Quels types d'échanges ?

Echanges informels (relations interpersonnelles)
Echanges structurés par le SCD
Echanges structurés par l'établissement et réglementaires

Les enseignants ont-ils des échanges avec les services de documentation pour définir les conditions de mise à disposition des ouvrages tout au long de l'année auprès des étudiants ?

Oui Non Je ne sais pas

Quels types d'échanges ?

Echanges informels (relations interpersonnelles)
Echanges structurés par le SCD
Echanges structurés par l'établissement et réglementaires

Des enseignants diffusent-ils des ressources pédagogiques qu'ils produisent au-delà de leurs propres étudiants?

Oui Non Je ne sais pas

Cela donne-t-il lieu à des échanges avec les services de documentation ?

Oui Non Je ne sais pas

Espaces

Un travail est-il en cours sur l'évolution des espaces physiques des bibliothèques ?

Oui Non En projet

Quels acteurs y sont associés ?

Services de documentation
Directeurs d'UFR
Etudiants
Enseignants
Services immobiliers
Autre :

Cette évolution s'inscrit-elle dans le cadre d'un projet de « centre de partage des savoirs » ou de « Learning center » ?

Oui Non

Perception actuelle de la collaboration

Sur une échelle de 0 (aucune) à 5 (élevée), comment situez-vous le niveau de collaboration entre équipes pédagogiques et services de documentation dans votre établissement aujourd'hui ?

0 1 2 3 4 5

Perspectives

Entre équipes pédagogiques et services de documentation, quel volet de collaboration mériterait selon vous d'être plus particulièrement développé ?

Comment voyez-vous l'évolution du rôle des services de documentation dans le contexte de la rénovation pédagogique ? (Réponse libre)

Aujourd'hui, la bibliothèque est surtout :

Effectuer un double-clic ou glisser/déposer les éléments de la liste de gauche à la liste de droite. L'élément avec le rang le plus élevé est situé le plus haut jusqu'à celui du rang le moins élevé.

- Un espace de travail des étudiants
- Un lieu d'enseignement
- Un espace d'apprentissage
- Un lieu de vie
- Un centre de ressources
- Un espace de gestion de documents

Demain, la bibliothèque pourrait être ?

Réponse libre

Annexe 2

Liste des établissements ayant répondu au questionnaire destiné aux directeurs des SCD

BIU	Université de la Polynésie française
Centre Universitaire Jean-François Champollion	Université de La Réunion
Conservatoire national des arts et métiers - Paris	Université de La Rochelle
Ecole centrale de Lille	Université de Marne-la-Vallée
Ecole centrale de Marseille	Université de Mulhouse
Ecole Française d'Athènes	Université de Nice
Ecole nationale supérieure d'arts et métiers	Université de Pau
Ecole nationale supérieure de mécanique et de microtechniques de Besançon	Université de Perpignan
Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques	Université de Reims
Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques	Université de Rouen
Ecole normale supérieure de Cachan	Université de Saint-Etienne
Ecole normale supérieure de Rennes	Université de technologie de Troyes
Ecole des hautes études en santé publique	Université de Toulon
GIP	Université de Tours
IFAO	Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines
Institut national des sciences appliquées de Lyon	Université des Antilles
Institut national des sciences appliquées de Rennes	Université d'Orléans
Institut national des sciences appliquées de Rouen	Université du Havre
Institut national des sciences appliquées de Toulouse	Université du Littoral
Institut supérieur des sciences agronomiques, agroalimentaires, horticoles et du paysage, Agrocampus Ouest	Université Le Mans
Observatoire de Paris	Université Lille-II
Sciences Po Grenoble	Université Lille-III
Université Bordeaux-III	Université Lyon-I
Université d'Aix-Marseille	Université Lyon-II
Université d'Amiens	Université Lyon-III
Université d'Angers	Université Paris-Dauphine
Université d'Artois	Université Paris-I
Université d'Avignon	Université Paris-II
Université de Besançon	Université Paris-III
Université de Brest	Université Paris-IV
Université de Caen	Université Paris-V
Université de Cergy-Pontoise	Université Paris-VI
Université de Chambéry	Université Paris-VII
Université de Corse	Université Paris-VIII
Université de Dijon	Université Paris-X
Université de la Nouvelle-Calédonie	Université Paris-XI
	Université Rennes-I
	Université Rennes-II
	Université Toulouse-I
	Université Toulouse-II
	Université Toulouse-III

Liste des établissements ayant répondu au questionnaire destiné au vice-président de la CFVU

Centre Universitaire de Formation et de Recherche JF Champollion	École d'ingénieurs Polytechnique Paris Sud (composante de l'université Paris Sud)
COMUE Université Grenoble Alpes	Ecole nationale supérieure de céramique industrielle de Limoges
Ecole centrale de Lille	Ecole nationale supérieure de chimie de Clermont-Ferrand
Ecole centrale d'électronique de Paris	

Ecole nationale supérieure de chimie de Rennes
Ecole nationale supérieure de Cognitique
Ecole nationale supérieure de génie industriel
(Institut polytechnique de Grenoble)
Ecole nationale supérieure de l'énergie, l'eau et
l'environnement (Institut polytechnique de
Grenoble)
Ecole nationale supérieure de physique,
électronique, matériaux (Institut polytechnique de
Grenoble)
Ecole nationale supérieure des arts et industries
textiles de Roubaix
Ecole nationale supérieure d'informatique et de
mathématiques appliquées de Grenoble (Institut
polytechnique de Grenoble)
Ecole normale supérieure de Rennes
Ecole polytechnique de l'université Clermont-
Ferrand-II
Ecole polytechnique de l'université d'Orléans
Ecole polytechnique féminine
Ecole supérieure de biotechnologie de l'université
Strasbourg
Ecole supérieure des sciences et technologies de
l'ingénieur de Nancy de l'université de Lorraine
Ecole supérieure d'ingénieurs de Poitiers de
l'université de Poitiers
Ecole supérieure d'ingénieurs en informatique et
génie des télécommunications
EFREI
Institut catholique d'arts et métiers de Nantes
Institut national des sciences appliquées de Lyon
Institut national des sciences appliquées de Rouen

Institut national supérieur des sciences
agronomiques, de l'alimentation et de
l'environnement (Agrosup Dijon)
Institut polytechnique de Bordeaux
Institut polytechnique de Grenoble
Institut supérieur de plasturgie d'Alençon
Institut supérieur d'électronique et du numérique de
Toulon
Université d'Angers
Université de Brest
Université de Bretagne Sud
Université de Chambéry
Université de Corse
Université de la Polynésie française
Université de La Rochelle
Université de Lorraine
Université de Mulhouse
Université de Nîmes
Université de Perpignan
Université de Rouen
Université de Saint-Etienne
Université de technologie de Compiègne
Université de technologie de Troyes
Université de Toulon
Université de Tours
Université du Havre
Université Lille-II
Université Lyon-I
Université Montpellier-III
Université Paris-VIII
Université Rennes-II