



Diplôme de conservateur de bibliothèque

Mémoire d'études / décembre 2016

L'appropriation des pédagogies innovantes par les formateurs en bibliothèques universitaires

Sophie IENTILE

Sous la direction de Madame Anne Boraud
Directrice du Service Commun de la Documentation – Université de Haute
Alsace



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Anne Boraud, qui m'a encadrée tout au long de ce travail, pour ses conseils, ses relectures et ses encouragements bienveillants.

Je souhaite également remercier tous ceux qui ont pris le temps de répondre à mes nombreuses questions : Pierre-Yves Cachard, Evelyne Chataignon, Aurélie Gandour, Myriam Gorsse, Joanne Guéné-Mercher, Antonina Gutta, Enrica Harranger, Nicolas Jardin, Sophie Kennel, Léopoldine Lebouchard, Magalie Le Gall, Christelle Lison, Clarisse Marandin, Jean-Baptiste Monat, Elisabeth Noël, Maud Puaud, Christophe Robert, Emilie Rousseau et Marie-Pierre Thévenot. Ces entretiens ont été particulièrement riches et stimulants, ils m'ont fourni un matériau précieux pour mener ce travail. Les échanges que j'ai eus avec Nathalie Marcerou-Ramel m'ont également aidée dans ma réflexion.

Enfin, ma gratitude s'adresse à mes proches pour leur soutien de tous les instants, ainsi qu'à Magalie, Elodie et Nicolas pour leur relecture attentive.

Résumé :

L'enseignement supérieur français est en pleine mutation. Les bibliothèques universitaires, dans le cadre de la formation à la maîtrise de l'information, sont elles aussi concernées par l'innovation pédagogique. Comment les formateurs en bibliothèques universitaires s'adaptent-ils à ces mutations ? Quels sont les freins et les atouts des bibliothèques universitaires pour s'engager dans l'innovation pédagogique ?

Descripteurs :

Bibliothèques universitaires -- France

Bibliothèques -- Formation des utilisateurs

Education des adultes

Education permanente

Société numérique

Enseignement -- Innovations

Littérature

Abstract :

French higher education is currently changing, that's why academic libraries are concerned with innovative strategies aiming to improve student learning in information literacy. How can library instructors cope with this change? What assets and obstacles might they have to deal with regarding the evolution of learning strategies?

Keywords :

Academic Libraries -- France

Library orientation

Adult education

Continuing education

Information Society

Educational innovations

Functional literacy

Droits d’auteurs

Droits d’auteur réservés.

Toute reproduction sans accord exprès de l’auteur à des fins autres que strictement personnelles est prohibée.

Sommaire

SIGLES ET ABREVIATIONS	9
INTRODUCTION.....	11
FAIRE EVOLUER LA FORMATION DES USAGERS EN BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES : UNE NECESSITE ?	15
La formation des usagers en BU : un état des lieux	15
<i>Vers une meilleure reconnaissance du rôle des bibliothèques universitaires dans la réussite des étudiants</i>	<i>16</i>
<i>Une montée en puissance des bibliothèques universitaires dans la formation des usagers : un bref historique</i>	<i>17</i>
<i>Quel bilan pour la formation des usagers en BU aujourd'hui ?.....</i>	<i>18</i>
S'adapter aux mutations de l'enseignement supérieur	20
<i>Le modèle traditionnel français face à un constat d'échec</i>	<i>20</i>
<i>L'influence européenne.....</i>	<i>22</i>
<i>Faire face à la massification de l'enseignement supérieur</i>	<i>23</i>
<i>Prendre en compte de nouvelles façons d'apprendre ?.....</i>	<i>24</i>
Amorcer une « transformation pédagogique ».....	27
<i>Un nouveau paradigme dans l'enseignement supérieur ?.....</i>	<i>27</i>
<i>Quelle définition donner aux « pédagogies innovantes » ?.....</i>	<i>29</i>
<i>Quelle place pour les bibliothèques universitaires dans l'innovation pédagogique ?.....</i>	<i>31</i>
POUR UNE DEFINITION DES « PEDAGOGIES INNOVANTES » EN BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ?	35
Une notion polysémique et ambiguë.....	35
<i>La formation, une notion bien assimilée par la profession</i>	<i>35</i>
<i>Les pédagogies innovantes : problème de définition</i>	<i>36</i>
<i>Tentative d'élaboration d'une définition des « pédagogies innovantes » pour les bibliothèques</i>	<i>39</i>
Trois exemples français de mise en œuvre de pédagogies innovantes en BU	42
<i>Former par le jeu : la Bibliothèque de l'UPMC.....</i>	<i>43</i>
<i>Faire le choix de l'hybridation ou blended learning : le Service commun de la documentation de l'Université Lyon 2</i>	<i>48</i>
<i>S'investir dans la pédagogie par résolution de problème et la pédagogie par projet : Doc'Insa de Lyon.....</i>	<i>52</i>
Atouts et freins de la mise en œuvre des pédagogies innovantes en bibliothèques	55
<i>Quelle efficacité des pédagogies innovantes ?</i>	<i>55</i>
<i>Moyens humains</i>	<i>59</i>

<i>Gestion du temps</i>	62
<i>Moyens financiers</i>	63
METTRE EN ŒUVRE UNE PEDAGOGIE INNOVANTE EN BU : QUELQUES PISTES DE REFLEXION	65
Insuffler une culture de l'innovation dans son équipe	65
<i>Innover, pour quoi faire ?</i>	65
<i>Former les personnels</i>	66
<i>Favoriser l'expérimentation et la bienveillance</i>	68
Tous formateurs ?	71
<i>Un sujet délicat dans la profession</i>	71
<i>La question d'un statut de bibliothécaire-formateur</i>	72
<i>L'exemple du projet de « label formateur » en Alsace</i>	74
Communiquer et collaborer	76
<i>Communiquer pour mieux innover</i>	76
<i>Collaborer, la clef de l'innovation ?</i>	79
CONCLUSION	83
SOURCES	85
BIBLIOGRAPHIE	87
L'enseignement à l'université	87
Information literacy	89
Impact des bibliothèques dans la réussite des étudiants	90
La formation des usagers en bibliothèques universitaires	91
Apprendre autrement	93
Management de l'innovation	94
Littérature pratique pour mettre en œuvre une pédagogie innovante en BU	95
ANNEXES	99
TABLE DES ILLUSTRATIONS	103
TABLE DES MATIERES	105

Sigles et abréviations

ADBU : Association des directeurs et des personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation

APP : Apprentissage par problème

BNU : Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg

BU : Bibliothèque universitaire

BUA : Bibliothèque universitaire d'Angers

BUPMC : Bibliothèque de l'Université Pierre et Marie Curie

ComUE : Communauté d'universités et établissements

CPU : Conférence des présidents d'université

C2i : Certificat informatique et Internet

DBIST : Direction des bibliothèques et de l'information scientifique et technique

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales

DSI : Direction des Services Informatiques

ECTS : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits

Ensib : Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques

ENT : Environnement numérique de travail

ESGBU : Enquête Statistique Générale auprès des Bibliothèques Universitaires

ESR : Enseignement supérieur et Recherche

ETP : Equivalent temps plein

FUN : France Université Numérique

IDEFI : Initiatives d'excellence en formations innovantes

IDEX : Initiatives d'excellence

GWAP : *Game with a purpose*

IGB : Inspection générale des bibliothèques

INSA : Institut national des sciences appliquées

IUT : Institut universitaire de technologie

JIPES : Journées nationales de l'Innovation pédagogique dans l'Enseignement supérieur

LMD : Licence-Master-Doctorat

LMS : *Learning management system*

LRU : Loi relative aux libertés et responsabilités des universités

MENESR : Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MOOC : *Massive open online course*

MTU : Méthodologie du travail universitaire

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
PEPS : Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur
PPP : Pédagogie par projet
SCD : Service commun de la documentation
StraNES : Stratégie nationale de l'enseignement supérieur
TD : Travaux dirigés
TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
UE : Unité d'enseignement
UHA : Université de Haute Alsace
UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNISTRA : Université de Strasbourg
UPPA : Université de Pau et des Pays de l'Adour
Urfist : Unité régionale de formation et de promotion de l'information scientifique et technique
UVSQ : Université de Versailles/Saint-Quentin-en-Yvelines

INTRODUCTION

La formation des usagers est une préoccupation ancienne des bibliothèques universitaires (BU) : dès les années 1970 et l'informatisation des ressources documentaires, les bibliothécaires ont voulu former les usagers pour les rendre autonomes dans leurs recherches. Ce besoin de formation s'est amplifié et élargi avec l'arrivée de l'Internet et la démocratisation des outils numériques, qui ont profondément bouleversé notre accès à l'information. Largement accessible, protéiforme, issue de sources traditionnelles (médias, gouvernement...) et d'autres sources dont la fiabilité doit être évaluée plus finement (réseaux sociaux, blogs personnels...), l'information et sa maîtrise sont devenues des « enjeux prioritaires en ce début de XXI^e siècle »¹. Dès lors, il ne s'agit plus seulement pour les bibliothécaires de former à des outils (savoir utiliser des bases de données par exemple), mais plus largement de former à la « maîtrise de l'information » et de faire acquérir aux usagers des « compétences informationnelles ». L'acquisition de ces compétences informationnelles, que l'on peut définir comme « l'ensemble des aptitudes permettant aux individus de déterminer les moments où ils ont un besoin d'information et de trouver, d'évaluer et d'utiliser cette information »², est de plus en plus souvent incluse dans les cursus universitaires (dans le cadre, par exemple, de la « Méthodologie du travail universitaire » (MTU), mise en place à la fin des années 1990). Au sein de l'enseignement supérieur, la pertinence des compétences informationnelles dans la formation des étudiants est désormais reconnue, au même titre que d'autres compétences dites « transversales », qui soutiennent les compétences disciplinaires³.

Parallèlement, l'enseignement supérieur français fait actuellement face à un constat d'échec et est en pleine remise en cause de sa pédagogie. Le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) œuvre donc en faveur d'une « transformation de la pédagogie dans l'enseignement supérieur »⁴. Il s'agit de changer de modèle pédagogique, de se détacher du

¹ ASSOCIATION DES DIRECTEURS ET DES PERSONNELS DE DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ET DE LA DOCUMENTATION, *Référentiel de compétences informationnelles : pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur*, décembre 2012, disponible en ligne sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60368-referentiel-des-competences-informationnelles-adbu.pdf>> [consulté le 08/09/2016], p. 12.

² GROUPE DE TRAVAIL SUR LA FORMATION DOCUMENTAIRE DU SOUS-COMITE DES BIBLIOTHEQUES DE LA CONFERENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITES DU QUEBEC, *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL)*, traduction de l'anglais, 07/04/2005, disponible en ligne sur <<http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/normeacrl-web-03-05-v4.pdf>> [consulté le 05/09/2016], p. 4.

³ *Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence*, chapitre 3, article 6, disponible en ligne sur <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024457754&categorieLien=id>> [consulté le 28/11/2016] :

« La formation assure à l'étudiant l'acquisition d'un ensemble de connaissances et compétences diversifiées :
— des compétences disciplinaires [...] ;
— des compétences linguistiques [...] ;
— des compétences transversales ou génériques, telles que l'aptitude à l'analyse et à la synthèse, à l'expression écrite et orale, au travail individuel et collectif, à la conduite de projets, au repérage et à l'exploitation des ressources documentaires, ainsi qu'au maniement des outils numériques ;
— des compétences préprofessionnelles [...] »

⁴ A cet égard, voir le rapport de Claude Bertrand : BERTRAND C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 17 mars 2014, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/90/1/Rapport_pedagogie_C_Bertrand_2_352901.pdf> [consulté le 28/04/2016].

système transmissif traditionnel, afin de favoriser de nouvelles formes d'enseignement, mieux adaptées aux besoins des étudiants d'aujourd'hui. Il s'agit aussi d'« innover » pour « inventer un enseignement supérieur du XXI^e siècle qui propose des pédagogies actives, qui intègre les apports du numérique et qui s'appuie sur la recherche. »⁵.

Dans ce mouvement de rénovation pédagogique, le Ministère semble vouloir inclure les bibliothèques universitaires. Ces dernières ne sont d'ailleurs pas en reste sur le sujet. Depuis une vingtaine d'années, les bibliothécaires ont développé leur mission de formation auprès des usagers, transformant ainsi ce qui n'était qu'une pratique sporadique en une activité désormais constitutive de leur métier. Aujourd'hui, la formation des usagers est perçue par la majorité des bibliothécaires comme une mission des bibliothèques universitaires, au même titre que la fourniture de ressources documentaires. Toutefois, les bibliothécaires font souvent le même constat que les enseignants-chercheurs : le cours magistral, traditionnel, ne semble plus être aussi efficace auprès des étudiants. Le modèle de la formation classique à la recherche documentaire semble s'essouffler, et de plus en plus de bibliothécaires tentent de proposer d'autres approches pédagogiques. Ces nouvelles approches pédagogiques, c'est ce que nous appelons ici les « pédagogies innovantes ». Mais ce changement de pratiques pédagogiques n'est ni évident, ni immédiat, et c'est l'objet de ce travail : l'appropriation des pédagogies innovantes par les formateurs en BU.

Est-il pertinent d'innover dans ses approches pédagogiques ? Quelle définition donner aux pédagogies innovantes en bibliothèques universitaires ? Comment les formateurs en BU s'adaptent-ils à cette mutation ? Comment se positionnent-ils par rapport à cela ? Comment s'y forment-ils ? Quels sont les freins et les atouts des BU dans la mise en œuvre de ces pratiques ? Ce sont toutes les questions que pose un tel sujet.

Le présent travail ne prétend pas apporter des réponses complètes à toutes ces questions ; il ne vise pas non plus l'exhaustivité qu'une enquête d'envergure nationale pourrait permettre. En effet, nous avons plutôt fait le choix d'isoler quelques situations de pédagogie innovante dans les BU, et d'interroger des personnes, bibliothécaires ou enseignants-chercheurs, impliquées dans cette démarche d'innovation pédagogique. Les personnes interrogées, les références issues de nos lectures, et les exemples présentés dans le cadre de ce mémoire d'études ne constituent pas un échantillon représentatif de la diversité des pratiques de formation des bibliothécaires de l'enseignement supérieur. Ce travail n'a donc pas de vertu représentative, mais cherche plutôt à recueillir et synthétiser les visions de quelques bibliothécaires qui tentent, chacun à leur façon, de mettre en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques, afin d'apporter un éclairage partiel sur une question encore peu traitée, et qui en soulève beaucoup d'autres. Il tente aussi de mettre en exergue aussi bien les difficultés et les points de tension que peut générer l'innovation pédagogique, que les forces et les synergies qui la meuvent.

Dans ce travail, nous montrerons tout d'abord pourquoi l'évolution de la formation des usagers en bibliothèques universitaires semble nécessaire, non

⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Journées nationales de l'Innovation pédagogique dans l'Enseignement supérieur - JIPES 2016 », 12/02/2016, disponible en ligne sur <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid98542/journees-nationales-de-l-innovation-pedagogique-dans-l-enseignement-superieur-jipes-2016.html>> [consulté le 17/07/2016].

seulement pour accompagner la transformation pédagogique qui s'amorce doucement à l'université, mais surtout pour s'adapter aux nouveaux besoins des étudiants. Puis, nous tenterons, malgré l'ambiguïté du terme « innovant », de donner une définition des « pédagogies innovantes » en bibliothèques, ou du moins, d'en exposer les caractéristiques saillantes. Nous évoquerons aussi les atouts et les contraintes de la mise en place de telles pédagogies et illustrerons notre propos d'exemples concrets. Enfin, nous proposerons quelques pistes pour favoriser la mise en œuvre de l'innovation pédagogique en bibliothèque, tout en soulignant que cette démarche interroge aussi les représentations qu'ont les bibliothécaires de leurs missions et de leur identité professionnelle.

FAIRE EVOLUER LA FORMATION DES USAGERS EN BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES : UNE NECESSITE ?

Le système universitaire traditionnel français est remis en cause depuis plusieurs années : réussite étudiante, refondation de l'université, revalorisation de la pédagogie dans le statut des enseignants-chercheurs... sont autant de questions qui émergent et remettent en cause le modèle traditionnel. La pédagogie est désormais un enjeu majeur pour les universités françaises, face au constat d'un modèle pédagogique inefficace dans l'enseignement supérieur⁶. Les universités françaises se détournent de plus en plus du système transmissif traditionnel (ou cognitivisme⁷), au profit d'un autre type de pédagogie, inspiré des universités anglo-saxonnes. Cette quête d'un nouveau modèle pédagogique, qui fait appel à des « pédagogies innovantes », est largement soutenue par le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR), sous le qualificatif de « transformation pédagogique ». Les bibliothèques, à travers la formation des usagers à la maîtrise de l'information, prennent elles aussi part à ce mouvement, conscientes que l'évolution est nécessaire.

LA FORMATION DES USAGERS EN BU : UN ETAT DES LIEUX

La formation des usagers est inscrite dans les mission des Services Communs de la Documentation⁸ et représente aujourd'hui un enjeu majeur pour les bibliothèques universitaires, comme l'attestent l'enquête menée par l'Association des directeurs et des personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU)⁹ en 2013 et le rapport de l'Inspection générale des bibliothèques (IGB) de 2015¹⁰, sur lesquels nous nous appuyons largement pour établir cet état des lieux.

⁶ En 2013, 1 étudiant sur 2 passe directement en deuxième année de licence d'après une étude du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche : MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Réussite et échec en premier cycle*, note d'information, 13-10, 21/11/2013, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/44/7/NI_MESR_13_10_283447.pdf> [consulté le 20/10/2016].

⁷ BERTHIAUME D., *Enseigner aux étudiants d'aujourd'hui. Pourquoi et comment enseigner de façon interactive avec les grands groupes ?*, intervention à l'Université Paris Descartes, 21/01/2014, disponible en ligne sur <<http://media2.parisdescartes.fr/cgi-bin/WebObjects/Mediatheque.woa/?a=MTgxNjg%3D&wosid=GtL0xtTh28vktC6VY0XP8w&all=dHJ1ZQ%3D%3D>> [consulté le 05/09/2016].

⁸ *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*, article 2, disponible en ligne sur <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id>> [consulté le 03/11/2016] : « Les bibliothèques contribuent aux activités de formation et de recherche des établissements. Elles assurent notamment les missions suivantes : [...] Former les utilisateurs à un emploi aussi large que possible des techniques nouvelles d'accès à l'information scientifique et technique. ».

⁹ COMMISSION PEDAGOGIE ET DOCUMENTATION DE L'ADBU, *Enquête formation des usagers ADBU*, 2014, disponible en ligne sur <<http://adbu.fr/wp-content/uploads/2014/11/Enqu%C3%AAt-comp%C3%A8te-Version-3novembre.pdf>> [consulté le 26/04/2016].

¹⁰ CLAUD J., MICOL C., *Documentation et formation*, Inspection générale des bibliothèques, décembre 2014, disponible en ligne sur

Vers une meilleure reconnaissance du rôle des bibliothèques universitaires dans la réussite des étudiants

S'il a longtemps été occulté, le rôle des bibliothèques dans la réussite des étudiants à l'université tend de plus en plus à être reconnu, que ce soit à travers la fourniture de documentation, la fréquentation du lieu pour lui-même, ou la formation à la maîtrise de l'information. En effet, plusieurs études et enquêtes ont récemment montré sinon un lien de conséquence, au moins une corrélation entre réussite étudiante et bibliothèques, que ce soit par le prisme de la fréquentation de la bibliothèque, ou par celui de la formation à la maîtrise de l'information.

C'est un phénomène assez nouveau car jusqu'à présent, même si les bibliothécaires étaient convaincus de l'utilité et de la pertinence des formations à la maîtrise de l'information pour la réussite des étudiants, il était assez difficile de trouver des études en France qui confirment leur intuition, à l'exception du travail d'Alain Coulon mené au début des années 1990 à l'Université Paris 8¹¹. Il s'agit de la première étude qui ait mis en évidence le lien entre réussite des étudiants et formation à la maîtrise de l'information : sur 100 étudiants ayant suivi l'enseignement de méthodologie documentaire, 68 étaient en licence deux ans plus tard, contre seulement 30 pour le groupe qui n'avait pas suivi cet enseignement. Cette distinction se poursuit en master puisque 33% de ceux qui ont reçu un enseignement en recherche documentaire sont inscrits en maîtrise quatre ans plus tard, contre 15 % pour les autres¹². Pour A. Coulon, ces données s'expliquent par l'acquisition d'un savoir-faire nécessaire au métier d'étudiant, mais aussi parce que cet enseignement est un outil « d'affiliation intellectuelle » au monde de l'enseignement supérieur¹³.

Depuis, d'autres travaux ont montré le lien corrélatif entre emprunt d'ouvrages et réussite en licence des étudiants, comme l'enquête menée en 2012 par le réseau des bibliothèques universitaires de Toulouse¹⁴. Par ailleurs, de nombreuses études montrant une corrélation entre réussite étudiante et bibliothèques (à travers l'emprunt et/ou la formation à la maîtrise de l'information) ont été menées dans les pays anglo-saxons (Angleterre, Etats-Unis, Canada...). A cet égard, la compilation faite en 2016 par Dominique Papin prouve bien que le sujet intéresse, même si « aucune étude n'arrive à démontrer un lien de cause à effet entre l'apport des bibliothèques et la réussite. Seules des corrélations sont

<<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65199-documentation-et-formation.pdf>> [consulté le 31/07/2016].

¹¹ COULON A., *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Le cas de l'université Paris 8*, Saint-Mandé, Association internationale de recherche ethnométhodologique, 1999.

¹² DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES - UNIVERSITE DE MONTREAL, *Apprivoiser l'information pour réussir*, 2004, disponible en ligne sur <<http://hdl.handle.net/1866/18>> [consulté le 25/09/2016].

¹³ COULON A., « Le métier d'étudiant », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2005, n° 3, p. 86-87, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-03-0086-002>> [consulté le 29/09/2016].

¹⁴ RESEAU DES BIBLIOTHEQUES – UNIVERSITE DE TOULOUSE, *Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence*, décembre 2012, disponible en ligne sur <http://www.univ-toulouse.fr/sites/default/files/Etude%20lecture_%20V%2021%20de%CC%81cembre%202012.pdf> [consulté le 10/10/2016].

démonstrées entre les différents services de la bibliothèque et la réussite des étudiants »¹⁵.

Pour ce qui est de l'impact de la formation à la maîtrise de l'information dans la réussite des étudiants, la tâche est plus ardue. En effet, comme le rappelle Hélène Coste, la formation à la maîtrise de l'information est une activité plus difficile à évaluer par rapport à d'autres : non seulement elle ne fait pas l'objet de mesures automatiques (à la différence du nombre de prêts ou d'entrées par exemple), mais en plus, évaluer son impact implique de croiser différents types de données (statistiques, données de satisfaction, données d'observation) sur le long terme. Enfin, ce type d'étude se fait presque systématiquement à l'échelle d'un établissement, ce qui ne permet pas d'avoir une vision globale¹⁶. Les études de ce genre sont donc encore assez rares.

Il n'empêche que, même s'il n'est pas clairement définissable, il existe un lien entre réussite et bibliothèques. Aujourd'hui, le rôle des bibliothèques dans l'enseignement supérieur semble donc davantage être pris en compte par l'Etat et l'importance des bibliothèques comme soutien à la réussite des étudiants est rappelée, certes de manière ponctuelle, dans les différents rapports menés récemment, comme par exemple celui de Claude Bertrand, *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, publié en 2014¹⁷. Nul doute par ailleurs que les études d'impact vont être de plus en plus nombreuses, car les bibliothèques ont semble-t-il pris conscience de l'intérêt de tels travaux pour se faire reconnaître comme des acteurs légitimes de la réussite étudiante et de la pédagogie universitaire.

Une montée en puissance des bibliothèques universitaires dans la formation des usagers : un bref historique

Cette quête de reconnaissance des bibliothèques universitaires comme appui à l'enseignement n'est pas nouvelle. Les BU ont depuis les années 1980 largement développé leurs compétences en formation à la maîtrise de l'information.

Les formations aux usagers débutent dans les années 1980, lorsque la loi Savary de 1984 fait entrer pour la première fois la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique dans les missions de l'Enseignement supérieur.

Ce rôle s'accroît avec la mise en place de la « Méthodologie du travail universitaire » (MTU), dans le cadre de la réforme des Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) en 1997, dite réforme Bayrou, qui doit permettre « l'apprentissage des méthodes, pratiques et savoir-faire nécessaires à la réussite d'études à l'université »¹⁸. Cette réforme promeut l'autonomie des étudiants, et le décret d'application détaille le contenu de la MTU : on y trouve notamment « préparer une bibliographie » et « utiliser une bibliothèque et les

¹⁵ PAPIN D., *Impact des bibliothèques sur la réussite des étudiants : survol de la littérature récente*, Université du Québec, 11/12/2015, disponible en ligne sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/65739-impact-des-bibliotheques-sur-la-reussite-des-etudiants-survol-de-la-litterature-recente>> [consulté le 09/10/2016], p. 2.

¹⁶ COSTE H., « Evaluer les formations à la maîtrise de l'information à l'université : conditions, enjeux et perspectives », dans TOUITOU C. (dir.), *Evaluer la bibliothèque par les mesures d'impacts*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2016 (La boîte à outils, n°37), p. 105.

¹⁷ BERTRAND C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, op. cit.

¹⁸ DUFFAU C., *Enseigner la méthodologie du travail universitaire*, 22/09/2010, disponible en ligne sur <http://urfist.enc.sorbonne.fr/sites/default/files/Enseigner-la-MTU-en-L1_Paris3.pdf> [consulté le 29/10/2016].

nouvelles sources d'information ». De plus, comme l'expliquent Joëlle Claud et Charles Micol, « la mise en œuvre de la MTU a favorisé l'insertion de la formation documentaire dans les cursus, d'autant que, pendant plusieurs années, les établissements qui présentaient un projet structuré ont pu bénéficier de crédits spécifiques dans le cadre des contrats quadriennaux »¹⁹.

Quelques années plus tard, en 2002, la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) intègre la recherche documentaire soit dans le cadre d'une « Unité d'enseignement » (UE), soit à travers le Certificat informatique et Internet (C2i), créé à la même époque pour accompagner l'apparition des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)²⁰. Cette mesure est renforcée par le « plan pluriannuel pour la réussite en licence », lancé en 2007 pour remédier au taux d'échec inquiétant des étudiants en première année de licence, avec l'objectif de conduire 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur : les universités sont alors dotées de moyens supplémentaires pour mieux accompagner les étudiants et certains SCD ont pu bénéficier de crédits pour étoffer leur offre de formation.

Plus tard, en 2013, la loi sur l'Enseignement supérieur et la Recherche (loi ESR) fait de la réussite des étudiants une priorité et promeut le « soutien au numérique et à l'innovation pédagogique ». L'accent est également mis sur la constitution d'équipes pédagogiques, qui incluent aussi bien les enseignants, que les étudiants-tuteurs, les personnels administratifs ou bien encore les bibliothécaires. Le décret précise : « l'usage du numérique doit permettre une pédagogie active, réactive et interactive entre étudiants et entre étudiants et équipes pédagogiques »²¹.

En termes de données statistiques, le rapport de l'IGB montre combien la formation des usagers est devenue une part importante de l'activité des SCD. Il confirme aussi que l'activité de formation des bibliothèques n'a cessé de se développer au fil des années. En effet, le nombre d'étudiants formés à la recherche documentaire inscrite dans les cursus a triplé entre 2000 et 2012, passant de 74 244 à 211 423 étudiants formés. Toutefois, le rapport révèle qu'en dépit de cette nette augmentation, le nombre d'étudiants concernés reste finalement assez faible puisqu'il ne représenterait que 13% de la population étudiante. Par ailleurs, on constate de fortes disparités entre les établissements : ainsi, certains SCD assurent la formation de plus de 40% de l'effectif étudiant, tandis que d'autres en forment moins de 5%²².

Quel bilan pour la formation des usagers en BU aujourd'hui ?

Si la formation à la maîtrise de l'information s'est considérablement développée, quel bilan pouvons-nous en faire aujourd'hui ? Pour ce faire, nous nous appuierons

¹⁹ CLAUD J., MICOL C., *Documentation et formation*, op. cit., p. 12.

²⁰ Pour plus de précisions sur l'impact de la MTU et de la LMD sur la formation des usagers en bibliothèque, voir notamment BLIN F., STOLL M., « La formation des usagers dans l'enseignement supérieur », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2005, n° 6, p. 5-15, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0005-001>> [consulté le 10/10/2016], et NOËL E., *Panorama des évolutions de la formation à l'information*, Enssib, 12 juin 2012, disponible en ligne sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/ecouter/57001-panorama-des-evolutions-de-la-formation-a-l-information>> [consulté le 31/10/2016].

²¹ CLAUD J., MICOL C., *Documentation et formation*, op. cit., p. 13.

²² *Ibid.*, p. 15.

essentiellement sur l'enquête de l'ADBU²³ et le rapport de l'IGB²⁴ cités précédemment, ainsi que sur la série d'entretiens menés dans le cadre de ce mémoire. Une fois encore, ce bilan ne vise pas l'exhaustivité, mais cherche plutôt à faire un rapide état des lieux de la formation à la maîtrise de l'information à l'heure actuelle, afin de mieux contextualiser la suite de notre propos sur l'innovation pédagogique.

D'après le rapport de l'IGB, la formation des usagers est souvent intégrée dans les cursus disciplinaires, dans le cadre de la MTU ou du C2i. Le format privilégié est celui des Travaux dirigés (TD), mais J. Claud et C. Micol soulignent que le modèle pédagogique dominant reste l'exposé théorique accompagné d'exercices pratiques en présentiel. Les pédagogies actives et l'expérimentation sont donc encore marginales d'après le rapport, qui précise que « l'innovation est présente, depuis plusieurs années, en lien avec les environnements numériques de travail (ENT), les plateformes pédagogiques (Moodle, Claroline) ; elle l'est encore, ponctuellement, dans les jeux à l'occasion des visites, et, de manière déterminante, dans les interventions conjointes avec les enseignants-chercheurs »²⁵.

D'après le rapport de l'IGB et l'enquête de l'ADBU, les formations à la maîtrise de l'information sont essentiellement assurées par des personnels des bibliothèques de catégories A et B, mais la participation de personnels de bibliothèques de catégorie C est évoquée, ainsi que celle des vacataires et des enseignants. Ces données ont été confirmées lors des entretiens menés pour cette étude : la formation est généralement inscrite dans les fiches de poste de tous les personnels de catégories A et B et constitue souvent une mission obligatoire. Ainsi, s'il existe très souvent un responsable de la formation des usagers, les bibliothèques possèdent rarement une équipe de formateurs dédiés.

L'usage des environnements numériques de travail ou des plateformes pédagogiques est régulièrement évoqué par les bibliothécaires interrogés, mais cet usage nécessiterait souvent un approfondissement, ce qui conforte l'analyse faite par l'IGB : « si un intérêt est noté pour les MOOCs, la formation en ligne et la pédagogie numérique à la date de l'enquête, c'est le renforcement voire le maintien des dispositifs existants qui l'emporte : la prise en compte du numérique interactif, au même titre que la pédagogie « active » est l'objet d'un réel intérêt et d'une attente d'information sur le sujet »²⁶. Le rapport souligne bien que la formation à la maîtrise de l'information est un sujet qui préoccupe les bibliothécaires, mais qui pose encore beaucoup de questions. En effet, de nombreux freins à la formation des usagers ont été mis en évidence à la fois par l'enquête de l'ADBU, le rapport de l'IGB et les entretiens menés pour ce travail : la masse d'étudiants qu'il faudrait former, au regard de l'insuffisance des moyens humains et financiers des bibliothèques, ainsi que les contraintes liées au fonctionnement de la bibliothèque (la formation n'est qu'un aspect du métier de bibliothécaire, qui doit notamment assurer la continuité du service public) sont citées comme des freins importants. De plus, le fait que la formation documentaire soit rarement prise en compte par les établissements d'enseignement supérieur, et qu'elle peine à s'intégrer dans les maquettes de formation constitue aussi une contrainte non négligeable. Le manque de

²³ COMMISSION PEDAGOGIE ET DOCUMENTATION DE L'ADBU, *Enquête formation des usagers ADBU*, op. cit.

²⁴ CLAUD J., MICOL C., *Documentation et formation*, op.cit., p. 15.

²⁵ *Ibid.*, p. 18.

²⁶ *Ibid.*

légitimité ou de reconnaissance de la part des enseignants-chercheurs ou de l'université sont régulièrement évoqués lors des entretiens. Ce manque d'intérêt de la part de l'institution est également mis en avant dans l'enquête menée en 2013 par l'ADBU puisque pour la majorité des établissements interrogés (95%), la formation des usagers est une priorité. Mais ce point de vue ne semble pas partagé par l'institution (universités, écoles...) puisque 52,5% des bibliothèques ayant participé à l'enquête estiment que la formation à la maîtrise de l'information n'est pas une priorité pour leur institution²⁷.

Toutefois, à ces contraintes fortes, il faut aussi opposer des atouts notables : la motivation des personnels et une culture du travail en équipe, l'expérience acquise au fil des années, le soutien des équipes de direction, l'émergence de services pédagogiques et d'innovation et l'accompagnement des services informatiques constituent des atouts non négligeables pour les bibliothèques²⁸.

L'enjeu est aujourd'hui de promouvoir l'impact de la formation des usagers dans la réussite des étudiants²⁹ et donc de faire davantage reconnaître les compétences des bibliothécaires et la pertinence de leur intervention dans le cursus des étudiants. Une des personnes interrogées dans le cadre de ce mémoire d'études a indiqué que la formation à la maîtrise de l'information se trouvait « à un moment charnière ». Selon elle, les bibliothèques sont entrées dans une troisième phase pour la formation des usagers : la première phase, au début des années 1990, constituerait « la prise de conscience des bibliothécaires du rôle qu'ils ont à jouer dans la formation » ; la seconde phase serait celle de « l'insertion de la formation des usagers à la maîtrise de l'information dans les cursus universitaires » au cours des années 2000. Aujourd'hui s'ouvrirait une troisième phase, qui chercherait à faire « reconnaître la formation des usagers comme une formation en tant que telle », et manifesterait « un intérêt plus poussé pour la notion de pédagogie »³⁰.

Cet intérêt renouvelé pour la pédagogie n'est toutefois pas le propre des bibliothécaires. Il se manifeste plus généralement dans l'enseignement supérieur français, face à un constat d'échec du modèle actuel.

S'ADAPTER AUX MUTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Le modèle traditionnel français face à un constat d'échec

Depuis plusieurs années, les différents rapports et enquêtes menés sur la question de l'enseignement supérieur en France montrent que le système actuel est loin d'être idéal : si la France maintient un niveau satisfaisant avec un taux d'échec de 19%, inférieur à la moyenne de l'Organisation de coopération et de

²⁷ Données obtenues par l'analyse des données brutes de l'enquête de l'ADBU sur la formation des usagers : à la question « La formation est-elle une priorité dans le projet de service de la bibliothèque ? », 76 bibliothèques sur 80 ont répondu « oui ». A la question « La formation documentaire est-elle une priorité stratégique pour l'institution (université, école, etc.) ? », 42 bibliothèques sur 80 ont répondu « non ».

²⁸ D'après les entretiens menés pour ce mémoire d'études et le rapport de l'IGB (CLAUD J., MICOL C., *Documentation et formation*, op. cit., p. 18).

²⁹ A cet égard, voir COSTE H., « Evaluer les formations à la maîtrise de l'information à l'université : conditions, enjeux et perspectives », dans TOUTOU C. (dir.), *Evaluer la bibliothèque par les mesures d'impacts*, op. cit.

³⁰ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

développement économiques (OCDE) qui est de 29%, la réussite en licence reste problématique quand on regarde le taux d'échec en 1^{ère} année : seule la moitié des étudiants passent directement en Licence 2³¹. Le rapport de la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) fait un bilan encore plus dur et indique que malgré la qualité du corps enseignant, le système éducatif français est « fortement reproducteur d'inégalités »³². De la même façon, l'enquête Pisa (*Program for International Student Assessment*), qui évalue les compétences des élèves de 15 ans dans 65 pays, a montré que le système français engendrait un plus grand nombre d'élèves en difficulté (creusant ainsi les écarts de niveau entre les élèves) et une aggravation des déterminismes sociaux.³³ Le rapport StraNES conclut sévèrement : « la France reste ainsi un pays élitiste, peinant à pousser sa jeunesse, le plus largement possible, vers le meilleur niveau d'éducation »³⁴. L'Etat est donc en pleine remise en cause de son système éducatif et semble désormais conscient qu'une évolution en matière de pédagogie est nécessaire, en accord avec les évolutions sociales. Comme l'explique Nicole Pouteaux, « plusieurs causes d'échec des premières années à l'université sont traditionnellement déclinées en difficulté d'adaptation des lycéens aux méthodes de travail universitaire, peu de suivi des étudiants, orientation aléatoire et de fait motivation modérée »³⁵.

L'Etat a donc tenté à plusieurs reprises de réduire ce taux d'échec : tutorat méthodologique (décret Bayrou de 1997), aide à l'orientation, mise en place du C2i, plan « réussite en licence » ... En dépit de toutes ces réformes, le colloque de la Conférence des présidents d'université (CPU) de 2011 appelait encore à « une révolution pédagogique pour relancer la licence dans laquelle la place des TICE et l'enseignement à distance tiennent leur rang »³⁶. Le constat d'échec est donc toujours sensible³⁷ et un renouvellement de la pédagogie nécessaire. En effet, à l'université, les enseignants détiennent une expertise disciplinaire reconnue, mais ne possèdent pas forcément une formation en pédagogie. Or, comme le rappellent Christelle Lison et France Jutras, « ce n'est pas parce qu'ils sont des chercheurs de haut niveau que les enseignants universitaires sont naturellement de bons pédagogues »³⁸. Cette prise de conscience, finalement assez récente, appelle donc à

³¹ BERTRAND C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, op. cit., p. 5.

³² BEJEAN S., MONTHUBERT B., *Pour une société apprenante : proposition 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, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, septembre 2015, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf> [consulté le 02/05/2016], p. 30.

³³ PEILLON V., « Communication en Conseil des ministres : les résultats de l'enquête Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) », brève, Ministère de l'Éducation nationale, 04/12/2103, disponible en ligne sur <<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>> [consulté le 15/09/2016].

³⁴ BEJEAN S., MONTHUBERT B., *Pour une société apprenante : proposition pour une stratégie nationale de l'Enseignement supérieur*, op. cit., p.30.

³⁵ POTEAUX N., « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs*, 2013, 4, disponible en ligne sur <<http://dms.revues.org/403>> [consulté le 09/10/2016].

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Malgré le plan « réussite en licence », le taux d'échec des étudiants de licences s'est aggravé de 5%, d'après Denis Berthiaume : BERTHIAUME D., *Enseigner aux étudiants d'aujourd'hui. Pourquoi et comment enseigner de façon interactive avec les grands groupes ?*, intervention à l'Université Paris Descartes, op. cit.

³⁸ LISON C., JUTRAS F., « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2014, 30, 1, disponible en ligne sur <<http://ripes.revues.org/769>> [consulté le 11/10/2016].

une évolution majeure de la pédagogie de l'enseignement supérieur, pour mettre fin à cette situation d'échec.

L'influence européenne

Dans cette prise de conscience de la nécessité d'entamer une vraie réflexion sur la pédagogie universitaire en France, l'influence de l'Union européenne ne doit pas être négligée. En effet, comme l'explique N. Poteaux, si la notion de « pédagogie de l'enseignement supérieur » est relativement récente en France, elle existe depuis longtemps dans les pays anglo-saxons sous les termes de *Higher Education* ou *Teaching and learning*³⁹. La politique de l'Union européenne en termes d'enseignement supérieur a eu par conséquent une influence non négligeable sur cette prise de conscience.

En effet, la déclaration de Bologne de 1999, qui a harmonisé l'organisation des études universitaires (parcours LMD) et a favorisé la mobilité des étudiants et des enseignants dans l'Union européenne, a entraîné une restructuration des programmes et par conséquent des modalités d'enseignement. Pour N. Poteaux, le système des crédits universitaires européens (ECTS) « qui comptabilise le temps de travail des étudiants dont une partie seulement se fait en présence des enseignants » bouleverse le paradigme traditionnel français puisque le « point de référence n'est plus tant ce que l'enseignant transmet, mais ce que l'étudiant apprend non seulement en termes de connaissances, mais aussi de compétences transversales (esprit critique, résolution de problèmes) »⁴⁰. C'est d'ailleurs ce que confirme le témoignage d'Amaury Daele, conseiller pédagogique à l'Université de Lausanne, sur son blog : « personnellement, dans mon travail de conseiller pédagogique, je suis souvent amené à parler du processus de Bologne d'un point de vue pédagogique, notamment en expliquant le système ECTS qui pousse à réfléchir en termes de temps d'apprentissage plutôt qu'en termes d'heures de cours à dispenser ou en sensibilisant au besoin de concevoir les objectifs des cours du point de vue des acquis de formation (*learning outcomes*) »⁴¹. On passe ainsi d'une logique centrée sur l'enseignement à une logique centrée sur l'apprentissage.

Il s'agit donc, pour N. Poteaux, d'une vraie « révolution culturelle pour la tradition française alors que d'autres pays européens, en particulier les pays anglo-saxons et scandinaves, travaillent historiquement dans ce sens »⁴². Le poids des cultures religieuses n'est pas négligeable, qui oppose la vision catholique avec une médiation du texte par le clerc (cours magistraux), à une conception protestante de l'éducation qui promeut un accès direct au savoir (lectures et travail personnels avant la rencontre avec les enseignants). Ainsi, « l'université française est

³⁹ POTEAUX N., « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs*, op.cit.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ DAELE A., « Développement de la qualité et processus de Bologne », *Pédagogie universitaire - enseigner et apprendre en enseignement supérieur*, 16/10/2009, disponible en ligne sur <<https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/10/16/developpement-de-la-qualite-et-processus-de-bologne/>> [consulté le 09/10/2016].

⁴² POTEAUX N., « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs*, op. cit.

confrontée à ces influences dans le cadre du nouvel espace européen auquel elle adhère et qui la met en concurrence avec les universités du monde »⁴³.

La poursuite du processus de Bologne jusqu'en 2020 validée lors de la conférence de Louvain en 2009, a fixé les priorités de l'enseignement supérieur pour la décennie à venir : parmi elles se trouvent la formation centrée sur l'étudiant et la mission d'enseignement de l'Enseignement supérieur.⁴⁴ Toutefois, le poids culturel et la vision traditionnelle de l'enseignement supérieur en France restent très importants : dans son rapport, Claude Bertrand déplore la rigidité et la linéarité des parcours de formation universitaires français. Bien plus, il précise que la « notion de réussite est encore une représentation très normée, c'est la trajectoire rectiligne la plus rapide possible ».⁴⁵ Or, ce modèle ne correspond plus aux profils des étudiants d'aujourd'hui.

Faire face à la massification de l'enseignement supérieur

Comme tous les pays développés, la France a connu depuis les années 1960 un accroissement massif de sa population étudiante, passant de 310 000 en 1960 à 2 319 000 en 2010 (2 429 900 à la rentrée 2013, soit une multiplication par 8)⁴⁶. Ce passage d'un enseignement réservé à un public restreint et privilégié à un enseignement de masse, a entraîné une mutation de l'université, avec par exemple la création et le développement en France de filières d'enseignements professionnels (création des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) dans les années 1960, des licences professionnelles...)⁴⁷. Mais c'est surtout à partir des années 1980 que l'on peut parler de « massification de l'enseignement supérieur » avec, comme le rappelle le rapport de C. Bertrand, une augmentation de 50% du nombre d'étudiants pour des études longues depuis 1985⁴⁸. Dans le même temps, le pourcentage d'une classe d'âge accédant au baccalauréat passait de 11% en 1960 à 73,7% en 2013. Les politiques de l'Union européenne convergent vers le même objectif avec la stratégie « EU 2020 » qui a fixé l'objectif moyen de 40% de la population âgée de 30 à 34 ans titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur à l'horizon 2020, avec une cible pour la France à 50%⁴⁹.

De fait, le profil des étudiants a beaucoup changé, tandis que l'enseignement universitaire a très peu évolué : les publics accueillis sont désormais beaucoup plus larges et donc beaucoup plus diversifiés qu'auparavant (augmentation du nombre de bacheliers professionnels parmi les étudiants, augmentation du public relevant de la formation tout au long de la vie...). C. Bertrand conclut : « ces publics (les « nouveaux étudiants »), plus nombreux, ont changé dans leurs attentes, dans leurs

⁴³ Ibid.

⁴⁴ BERTRAND C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, op.cit., p. 5.

⁴⁵ BERTRAND C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, op.cit., p. 6.

⁴⁶ BEJEAN S., MONTHUBERT B., *Pour une société apprenante : proposition pour une stratégie nationale de l'Enseignement supérieur*, op. cit., p. 37.

⁴⁷ ALBOUY V., TAVAN C., DUEE M. (collab.), *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France*, document de travail, Paris, Insee, juillet 2007, disponible en ligne sur <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=2210> [consulté le 07/10/2016], p. 7.

⁴⁸ Le rapport précise ces chiffres : + 40% en premier cycle, + 70% en second cycle et + 90% en troisième cycle. Dans BERTRAND C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, op. cit., p. 4.

⁴⁹ BEJEAN S., MONTHUBERT B., *Pour une société apprenante : proposition pour une stratégie nationale de l'Enseignement supérieur*, op. cit., p. 37.

pratiques sociales, notamment d'information et de communication, dans leur rapport au savoir et à l'institution »⁵⁰. Il est donc primordial que la pédagogie de l'enseignement supérieur s'adapte à ces « nouveaux étudiants », aux profils si variés et aux pratiques d'apprentissages différentes.

Une nuance toutefois s'impose : comme l'explique D. Berthiaume, il est effectivement « possible que les étudiants se comportent différemment, mais il n'est pas prouvé que leurs cerveaux fonctionnent différemment. Il faut donc se prévenir des raccourcis qui font croire que les étudiants fonctionnent différemment et que les enseignants doivent s'adapter à cela »⁵¹. Pour lui, il convient plutôt de prendre en compte le fait que la population étudiante a été multipliée par six depuis 1980 (mais pas la population française) et qu'il y a donc aujourd'hui à l'université des gens différents de ceux qu'il y avait dans les années 1980. C'est donc à cette diversité de profils d'étudiants, aux parcours et aux acquis très différents, que doivent s'adapter les enseignants.

De fait, la massification de l'enseignement supérieur a entraîné une prise de conscience au sein du corps professoral. C'est ce que C. Lison et F. Jutras appellent « la professionnalisation de l'enseignement universitaire »⁵² : si les enseignants doivent maintenir leur implication dans la recherche, ils doivent aussi développer leurs compétences en matière de pédagogie et être prêts à changer leurs pratiques, afin de rendre leur enseignement plus efficace et mieux adapté aux étudiants.

Prendre en compte de nouvelles façons d'apprendre ?

Cette massification, qui entraîne de fait une diversification des publics, pose donc la question de la réussite de ces publics si différents. En d'autres termes, comment concilier l'épanouissement des étudiants à fort potentiel, et l'acculturation et l'assimilation des publics plus en difficulté ? Cette complexité est accrue, selon D. Berthiaume, par le fait qu'en France, l'université est un passage obligé. Il n'y a pas de sélection à l'entrée, si bien que l'étudiant n'a souvent pas de projet spécifique en entrant à l'université, et donc un niveau de motivation qui n'est pas nécessairement très fort. Or, la motivation, qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque⁵³, est un élément important dans le processus d'apprentissage, sur lequel il est difficile pour les enseignants d'avoir un contrôle.

Le concept d'une pédagogie différenciée, ou du moins qui ne repose pas sur le modèle transmissif classique, n'est pas vraiment nouveau puisque dès le début du XX^e siècle, des pédagogues comme Célestin Freinet ou John Dewey (l'inventeur du *learning by doing*) proposent déjà une alternative. La notion de

⁵⁰ BERTRAND C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, op. cit., p. 4.

⁵¹ BERTHIAUME D., *Enseigner autrement : Comment soutenir l'apprentissage et la motivation des étudiants ?*, intervention lors des « Journées de la pédagogie innovante » de l'Université de Perpignan, 23 juin 2014, disponible en ligne sur < <https://www.youtube.com/watch?v=x2DZmmKuOEI> > [consulté le 26/04/2016].

⁵² LISON C., JUTRAS F., « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, op. cit.

⁵³ Il existe deux types de motivations : la motivation extrinsèque, qui est suscitée par des *stimuli* utilisés pour éveiller et capter l'attention (ex : évitement des facteurs de distraction, mise en œuvre d'excitants de l'attention spontanée comme des anecdotes, des pauses audiovisuelles...), et la motivation intrinsèque, qui naît de déterminants internes, qui expriment un vouloir ou des intérêts personnels (ex : apprendre une langue car je dois partir à l'étranger). D'après MUCCHIELLI R., *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, 12^e ed., Issy-les-Moulineaux, Ed. ESF, 2012, p. 91.

« pédagogie différenciée », à savoir la nécessité pour l'enseignant de s'adapter à des apprenants, qui dans une même classe, ont des acquis et des modes d'apprentissages très différents, prend tout son sens à partir des années 1970 avec la massification de l'enseignement : la pédagogie différenciée constitue une réponse à l'hétérogénéité des classes et permet de lutter contre l'échec scolaire⁵⁴. Avec la loi d'orientation de juillet 1989 apparaît la notion d'équité, et avec elle la volonté de « ne plus traiter chacun de la même façon, mais en fonction de ses différences »⁵⁵. Toutefois, le bilan qui est fait de cette pédagogie différenciée est mitigé : selon Bruno Robbes, ce mode de pédagogie n'a pas fait disparaître le précédent et même s'il y a bien eu massification de l'enseignement, il n'y a pas de démocratisation en termes de réussite scolaire, ce que confirme la dernière enquête Pisa.

L'objectif est de prendre davantage en compte les différentes façons d'apprendre des étudiants, en se fondant notamment sur les différents types de mémoire : visuelle, auditive ou kinesthésique. En effet, une meilleure compréhension des mécanismes de la mémoire permet d'adapter la pédagogie pour un meilleur apprentissage⁵⁶. Il est ainsi prouvé que plus un étudiant est actif dans son apprentissage, mieux il retient. De plus, un étudiant retient mieux s'il utilise ses différents sens. En effet, chaque être humain possède un sens privilégié qui constitue le meilleur vecteur de son apprentissage. Aussi l'étudiant retient mieux ce qu'il a fait lui-même que ce qu'il a pu observer, car il a pu mettre en œuvre plusieurs types de mémoires en même temps⁵⁷. Toutefois, ces différentes façons d'apprendre ne sont pas limitatives, comme l'explique D. Berthiaume⁵⁸ : ce n'est pas parce que quelqu'un se dit « visuel » qu'il ne peut pas apprendre d'une autre manière. Il s'agit plutôt d'une préférence personnelle. Cela implique pour l'enseignant non pas de prévoir un enseignant différencié pour tous, - ce qui dans les faits serait difficile à gérer -, mais plutôt de prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants et de proposer une formation qui alterne les modes d'apprentissage.

Pour ce faire, les enseignants doivent se détacher de leur propre expérience d'apprenant. On enseigne souvent « comme on nous a enseigné », or il est nécessaire de sortir de ce schéma et d'arrêter de prendre sa propre expérience comme étalon. En effet, comme le souligne D. Berthiaume, le pourcentage d'étudiants de Licence 1 qui deviennent finalement enseignants-chercheurs est en France inférieur à 1% : ce ne sont donc pas majoritairement de futurs chercheurs

⁵⁴ ROBRES B., *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, janvier 2009, disponible en ligne sur <https://www.ac-paris.fr/serail/upload/docs/application/pdf/2014-05/bruno_robres_pedagogie_differenciee.pdf> [consulté le 10/10/2016].

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ « Nous retenons en moyenne :
-10% de ce que nous lisons ;
-20% de ce que nous entendons ;
-30% de ce que nous voyons ;
-50% de ce que nous entendons et voyons ;
-80% de ce que nous disons nous-mêmes ;
-90% de ce que nous faisons. »

D'après HECQUARD F., DE MIRIBEL M., *Devenir bibliothécaire-formateur : organiser, animer, évaluer*, Paris, Ed. du Cercle de la librairie, 2003, p. 97.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ BERTHIAUME D., *Enseigner autrement : Comment soutenir l'apprentissage et la motivation des étudiants ?*, intervention lors des « Journées de la pédagogie innovante » de l' Université de Perpignan, *op. cit.*

que l'université forme désormais, mais de futurs professionnels aux profils et aux aspirations très hétérogènes⁵⁹.

Comprendre le profil des étudiants pour être à même d'utiliser les leviers adaptés à leurs modes d'apprentissage est donc primordial pour les enseignants. Mais cette adaptation ne doit pas se faire uniquement du côté des enseignants : un important travail doit également être mené au niveau des étudiants, qui doivent « apprendre à apprendre ». Par ailleurs, D. Berthiaume souligne que les étudiants ne savent pas toujours ce qui est bon pour leur apprentissage⁶⁰. C'est d'ailleurs ce qu'ont indiqué plusieurs personnes interrogées dans le cadre de ce mémoire d'études, et c'est d'autant plus vrai dans le domaine de la recherche d'information. En effet, André Tricot explique : « la recherche en psychologie montre que pour prendre conscience que je manque de connaissance, il me faut des connaissances, notamment des méta-connaissances : des connaissances sur le thème et des savoir-faire. [...] Dans un domaine particulier, comme celui de l'orientation scolaire et professionnelle, on montre que les individus qui ont très peu de connaissances recherchent moins d'information que les individus qui ont déjà des connaissances. La décision de rechercher une information est influencée positivement par le fait d'avoir préalablement recherché de l'information »⁶¹. Ainsi, schématiquement, on pourrait dire que moins l'on a de connaissances dans un domaine, moins l'on a conscience qu'on manque de connaissances. Pour D. Berthiaume, il est donc nécessaire de faire comprendre aux étudiants qu'ils doivent s'impliquer dans leur apprentissage : « si l'apprenant n'a pas conscience qu'il a un rôle à jouer, ces outils ne fonctionneront pas. J'enseigne à un apprenant qui apprend s'il le veut. Il faut clarifier ce que signifie « apprendre ». En début de cours, il faut expliquer le contrat : 50% c'est l'enseignant, 50% c'est l'étudiant »⁶². C'est donc un travail mutuel d'adaptation qui est nécessaire, à la fois chez l'enseignant et chez l'apprenant, pour favoriser un meilleur apprentissage.

Enfin, il est important de prendre en compte les différentes phases de l'apprentissage⁶³, notamment à travers l'évaluation : D. Berthiaume parle de l'« effet de ressac » de l'évaluation, comme d'une étape nécessaire à l'apprentissage⁶⁴. On ne peut donc pas vraiment parler de « nouvelles façons d'apprendre », mais plutôt d'une meilleure prise en compte du processus d'apprentissage et des différents paramètres qui le définissent, pour adapter la pédagogie aux besoins réels des apprenants. C'est donc un nouveau paradigme qui s'ébauche dans l'enseignement supérieur.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ BERTHIAUME D., *Enseigner aux étudiants d'aujourd'hui. Pourquoi et comment enseigner de façon interactive avec les grands groupes ?*, intervention à l'Université Paris Descartes, *op. cit.*

⁶¹ TRICOT A., « La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? », 2004, disponible en ligne sur <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_BesoinInformation.pdf> [consulté le 13/12/2016].

⁶² BERTHIAUME D., *Enseigner autrement : Comment soutenir l'apprentissage et la motivation des étudiants ?*, intervention lors des « Journées de la pédagogie innovante » de l'Université de Perpignan, *op. cit.*

⁶³ Les 5 phases de l'apprentissage : connexion, transmission, activation, mémorisation et consolidation. D'après LE GALL M., « Tout un tas de petits pas sur le chemin de l'apprentissage », *Bibliothèque(s)*, n° 85-86, octobre 2016, p. 56-57.

⁶⁴ BERTHIAUME D., *Enseigner autrement : Comment soutenir l'apprentissage et la motivation des étudiants ?*, intervention lors des « Journées de la pédagogie innovante » de l'Université de Perpignan, *op. cit.*

AMORCER UNE « TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE »

Un nouveau paradigme dans l'enseignement supérieur ?

On assiste donc à un nouveau paradigme dans l'enseignement supérieur, puisqu'on passe d'une formation centrée sur l'enseignement d'une discipline à une formation centrée sur l'apprentissage : autrement dit, l'université ne valoriserait plus l'accumulation de connaissances disciplinaires, mais l'acquisition de compétences qui peuvent être mobilisées dans divers contextes. Par ailleurs, c'est bien le processus d'apprentissage, et donc l'étudiant, qui sont au cœur du dispositif.

Ce nouveau paradigme implique une adaptation et un changement de positionnement à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant⁶⁵ :

- l'enseignant n'a plus pour mission principale la transmission de connaissances, mais l'accompagnement de l'étudiant dans « la compréhension, la construction et l'intégration des savoirs »⁶⁶. Il devient donc un facilitateur.

- l'apprenant est placé « en situation d'autonomie, de responsabilité et de construction active de [ses] connaissances »⁶⁷. De plus, selon C. Lison et F. Jutras, les travaux de groupe le confrontent à des conflits sociocognitifs : défendre ses idées au sein d'un groupe, trouver le consensus...

Dans ce nouveau paradigme, on l'a vu, l'implication des étudiants et de l'enseignant est indispensable pour que le système fonctionne, dans une logique de co-construction du processus d'apprentissage. Toutefois, comme le soulignent C. Lison et F. Jutras, ce nouveau paradigme « ne demande pas aux professeurs de ne plus considérer l'importance du savoir, mais de pouvoir mettre en œuvre des pratiques qui soutiennent l'apprentissage de leurs étudiants en tant que personnes en développement dans un domaine. [...] : repenser le rôle des professeurs et des étudiants par rapport à l'apprentissage, repenser la conception même de l'apprentissage, désapprendre des habitudes d'enseignement et d'évaluation bien ancrées et s'engager dans d'autres façons de faire, bref changer complètement de conception de l'éducation »⁶⁸. Le modèle où l'enseignant transmet son savoir de manière descendante est donc abandonné au profit d'un modèle où l'apprenant construit son savoir avec l'enseignant. L'apprenant devient alors acteur de sa formation, et prend davantage confiance en sa capacité à apprendre, comme le montre le tableau des six leviers pour un meilleur apprentissage établi par Marianne Poumay. Il permet de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de ce nouveau paradigme de l'apprentissage :

⁶⁵ LISON C., JUTRAS F., « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, op. cit.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*

1	Améliorer l' alignement pédagogique entre objectifs, méthodes et évaluation au sein de son cours (ou programme)	Biggs 2003 (notion d'alignement constructif)
2	Rendre l'étudiant plus actif durant son cours (ou programme), de façon à rendre ses apprentissages plus profonds, plus durablement ancrés et plus transférables	Biggs 1987 (apprentissage en surface/profondeur)
3	Augmenter la valeur des activités aux yeux de l'étudiant, notamment en les rapprochant de son futur vécu professionnel	Déterminants de la motivation (Viau 2009)
4	Augmenter le sentiment de maîtrise ou de compétence de l'étudiant	Parmi les déterminants internes du savoir-agir autonome (Georges 2010)
5	Donner à l'étudiant davantage de contrôle sur les tâches qu'on lui propose, d'autonomie dans le pilotage de ses apprentissages	
6	Introduire l'usage des TIC dans un cours ou un programme	Viau (SD) ; Karsenti et al. (2007, 2012)

Tableau synthétique des six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur⁶⁹

A l'heure actuelle, aucun modèle ne semble dominer encore la pédagogie universitaire. C. Lison et F. Jutras estiment que nous nous trouvons actuellement dans une phase d'expérimentation. Selon elles, les recherches en matière d'innovation pédagogique touchent surtout les niveaux primaires et secondaires ou les entreprises en Europe et en Amérique du Nord : « la problématique de l'innovation en enseignement supérieur est peu développée, sauf sous l'angle des environnements technologiques, et demeure « un chantier où il reste beaucoup à entreprendre », et ce, d'autant plus qu'il n'est pas simple d'implanter des changements en enseignement supérieur »⁷⁰.

En France, le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche s'est emparé du problème depuis quelques années. Le rapport de Claude Bertrand, *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, paru en mars 2014, est une illustration de cette prise de conscience. Demandé par la directrice générale de l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, ce rapport a pour objectif de « poser les bases qui fonderont la politique de la direction générale sur la transformation pédagogique »⁷¹. La nécessité d'une « transformation pédagogique » est donc bien identifiée par le MENESR. Claude Bertrand fait le constat que l'enseignement supérieur utilise encore largement des modèles inadaptés aux nouveaux enjeux de formation et à la nature de la population étudiante et qu'il est nécessaire de « favoriser de nouvelles formes d'apprentissage et de nouveaux modes d'enseignement. C'est une transformation pédagogique qui doit s'opérer. »⁷². D'après le rapport, cette transformation touche à la fois « à la qualité des apprentissages pour la réussite des étudiants, aux innovations et aux usages des technologies. Le numérique pour la formation est un élément important de ce

⁶⁹ POUMAY M., « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2014, 30-1, disponible en ligne sur <<http://ripes.revues.org/778>> [consulté le 24/11/2016].

⁷⁰ LISON C., JUTRAS F., « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, op. cit.

⁷¹ BERTRAND C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, op. cit., p. 4.

⁷² *Ibid.*, p.2.

champ [...]. Il est difficile aujourd'hui de penser à une évolution des pratiques pédagogiques sans exploiter les potentialités du numérique, mais on se gardera de restreindre la transformation pédagogique au numérique »⁷³. La transformation pédagogique évoquée reflète bien le changement de paradigme dont nous parlions précédemment, et repose sur la notion d'innovation pédagogique.

Quelle définition donner aux « pédagogies innovantes » ?

Mais quelle définition donner à l'innovation pédagogique ? Du point de vue de l'Etat, une définition peut être esquissée à travers les différents projets en faveur de l'innovation pédagogique lancés par le MENESR, à l'image des appels à projet IDEFI (Initiatives d'excellence en formations innovantes) par exemple. En 2016, le MENESR a organisé pour la première fois les « Journées nationales de l'Innovation pédagogique dans l'Enseignement supérieur » (JIPES), afin d'« inventer un enseignement supérieur du XXI^e siècle qui réponde à l'évolution des publics étudiants et intègre les apports du numérique »⁷⁴.

Parallèlement, s'inspirant du Royaume-Uni qui a mis en place depuis plusieurs années un référentiel de l'enseignement supérieur et des *Teaching awards* permettant de récompenser les initiatives innovantes en matière de pédagogie⁷⁵, le MENESR a lancé la première édition du prix PEPS « Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur », dont l'objectif est de « promouvoir les initiatives portées par les établissements dans le champ de la transformation pédagogique »⁷⁶. Ce prix comporte quatre catégories, dont une catégorie « Innovation pédagogique », qui « récompense des actions pédagogiques particulièrement remarquables par les innovations proposées au sein d'une unité d'enseignement ou d'un programme avec des effets reconnus sur l'engagement, la persévérance et la réussite des étudiants »⁷⁷. Dans son allocution pour le lancement du prix PEPS, Thierry Mandon, secrétaire d'Etat, évoque les difficultés auxquelles est confronté l'enseignement supérieur, et donne ainsi une définition en creux de ce que le MENESR considère comme une pédagogie innovante : une pédagogie efficiente, qui utilise les pédagogies actives (et place donc les apprenants au cœur du dispositif d'apprentissage), qui intègre les apports du numérique et qui s'appuie sur la recherche⁷⁸.

⁷³ *Ibid.*, p. 8.

⁷⁴ MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Journées nationales de l'Innovation pédagogique dans l'Enseignement supérieur - JIPES 2016 », 12/02/2016, disponible en ligne sur < <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid98542/journees-nationales-de-l-innovation-pedagogique-dans-l-enseignement-superieur-jipes-2016.html> > [consulté le 17/07/2016].

⁷⁵ BERTRAND C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, op.cit., p. 20.

⁷⁶ MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Prix PEPS "Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur" », 10/12/2015, disponible en ligne sur <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid94884/prix-peps-passion-enseignement-et-pedagogie-dans-le-superieur-2016.html>> [consulté le 17/07/2016].

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Retranscription d'un extrait de l'allocution de Thierry Mandon pour le lancement du pris PEPS, 10/12/2015, disponible en ligne sur <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid94884/prix-peps-passion-enseignement-et-pedagogie-dans-le-superieur-2016.html>> [consulté le 09/11/2016] : « Pourquoi lançons-nous ce prix ? Parce que notre enseignement supérieur a besoin d'adapter ses pratiques pédagogiques aux publics étudiants, aux attentes de la jeunesse qui ont considérablement évolué : les profils se sont diversifiés, en termes de compétences, en termes de motivation, en termes de rapport aux études. L'ouverture sur la formation tout au long de la vie va encore accentuer cette diversité. Le numérique transforme plus que jamais le rapport au savoir. Tout l'enjeu est donc d'inventer l'enseignement supérieur de

Du point de vue des chercheurs en pédagogie de l'enseignement supérieur, l'article écrit en 2014 par Christelle Lison, Denis Bédard, Chantale Beaucher et Denis Trudelle, tous chercheurs à l'Université de Sherbrooke, est assez éclairant. Ils tentent d'y définir le périmètre de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur et surtout de proposer un modèle de « dynamique innovationnelle ». Ils définissent l'innovation comme « un processus, caractérisé par la génération, l'acceptation et l'implémentation du changement par de nouvelles idées, processus, produits ou services, et mené par des acteurs inscrits dans une démarche collective »⁷⁹. Selon eux, un dispositif innovant repose sur plusieurs critères, synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Dispositif curriculaire innovant en enseignement supérieur	Caractéristiques
	Enseignement centré sur l'étudiant
	Contextualisation des apprentissages
	Réduction du cloisonnement disciplinaire
	Évaluation cohérente avec l'esprit de l'innovation
	Accent curriculaire sur le transfert des apprentissages
	Collégialité entre les professeurs

Tableau synthétique des caractéristiques d'un dispositif innovant⁸⁰

Il est intéressant de constater qu'on y retrouve certaines caractéristiques du tableau de M. Poumay présentant les six leviers pour l'apprentissage, ce qui montre bien qu'il s'agit de deux processus qui se nourrissent mutuellement et qui sont interdépendants.

En faisant la synthèse de ces différentes visions de l'innovation, l'on pourrait donc définir l'innovation pédagogique comme un processus centré sur l'apprenant qui met en œuvre la contextualisation et le décroisement des apprentissages, la collégialité entre les enseignants, et qui encourage l'apprenant à être davantage impliqué dans son apprentissage et à avoir un recul réflexif sur ses pratiques. Ce processus peut s'appuyer sur les apports du numérique, mais ce n'est pas un critère discriminant.

demain. Cet enseignement proposera des pédagogies actives, il intégrera les apports du numérique et s'appuiera sur la recherche. De nombreuses expériences existent déjà sur le terrain, dans les écoles, dans les universités, ce sont des pédagogies réinventées, des façons renouvelées d'enseigner ; ces initiatives ne peuvent demeurer plus longtemps isolées. Nous devons les reconnaître, les valoriser, les aider à se diffuser en grand. C'est pourquoi le ministère met en place un prix national pour récompenser ceux qui conjuguent, avec ou sans le numérique, l'enseignement au futur. En créant ce prix, comme il en existe déjà pour la recherche, nous voulons marquer l'importance de la pédagogie dans l'enseignement supérieur et valoriser la diversité des pratiques. ».

⁷⁹ LISON C., BEDARD D., BEAUCHER C., TRUELLE D., « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2014, 30-1, disponible en ligne sur <<http://ripes.revues.org/771>> [consulté le 23/11/2016].

⁸⁰ *Ibid.*

Quelle place pour les bibliothèques universitaires dans l'innovation pédagogique ?

Les bibliothèques universitaires ont un rôle à jouer dans cette « transformation pédagogique » souhaitée par le MENESR, comme le soulignent les rapports de Claude Bertrand et de la StrANES. Les BU doivent être reconnues au sein de leur institution comme un acteur ou au moins comme un service support de la pédagogie, par le biais notamment de la transmission des compétences informationnelles (ou *information literacy*).

En effet, la maîtrise de l'information est un enjeu important dans la société actuelle, saturée par l'information (on parle d'ailleurs d'« infobésité »). De plus à l'ère du numérique, il ne suffit pas de comprendre les technologies, mais il faut aussi être capable d'« utiliser effectivement et efficacement l'information pour rechercher, extraire, organiser, analyser et évaluer, puis l'utiliser à des fins concrètes de prise des décisions et de solution des problèmes »⁸¹. L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) définit d'ailleurs la maîtrise de l'information comme « un nouveau paradigme dans le paysage de l'information et de la communication [...], un moyen de permettre aux gens, sur tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels »⁸².

Or, les étudiants sont loin d'être capables d'avoir ce recul critique par rapport à l'information. Une étude de l'Université de Stanford⁸³ menée entre 2015 et 2016 auprès d'élèves et d'étudiants, du collège à l'université, a en effet montré que les jeunes ont beaucoup de mal à évaluer une information qui transite par les réseaux sociaux et qu'ils sont difficilement capables de distinguer le vrai du faux⁸⁴. Les récentes polémiques sur la recrudescence d'informations fausses diffusées sur les réseaux sociaux (et notamment Facebook) prouvent que la maîtrise des outils numériques ne suffit pas, et qu'une éducation à l'information est nécessaire. Comme l'explique Frédéric Cavazza, dans un article intitulé de manière quelque peu provocatrice « Arrêtez de vous plaindre, vous avez le fil d'actus que vous méritez » : « on se retrouve avec l'outil de communication le plus puissant de l'histoire de l'humanité [Facebook], mais sans aucun mode d'emploi ou précaution d'utilisation. [...] Ce qui est décrit ici n'est ni plus ni moins que les conséquences d'une *uberisation* des médias : un outil numérique (Facebook) qui remplace un support analogique (les journaux papier) avec des utilisateurs qui ne changent pas leurs habitudes (« *je me nourris tous les jours avec de l'info* ») et ne savent pas prendre un minimum de recul (« *si c'est écrit, c'est que c'est vrai* »). Au final, la

⁸¹ GARDIES C. (dir.), *L'Education à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*, Dijon, Educagri éditions, 2008, p. 13.

⁸² *Ibid.*

⁸³ STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP, WITH THE SUPPORT OF THE ROBERT R. MCCORMICK FOUNDATION, *Evaluating information : the cornerstone of civic online reasoning*, executive summary, 22/11/2016, disponible en ligne sur <<https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.21.16.pdf>> [consulté le 26/11/2016].

⁸⁴ TUAL M., « Fausses informations en ligne : les adolescents « facilement dupés », selon une étude », *LeMonde.fr*, le 23/11/2016 disponible en ligne sur <http://www.lemonde.fr/pixels/article/2016/11/23/fausses-informations-en-ligne-les-adolescents-facilement-dupes-selon-une-etude_5036468_4408996.html> [consulté le 26/11/2016].

seule véritable solution durable à ce problème de faux articles serait d'éduquer les utilisateurs : vérifier la source (l'origine de la publication), ne pas se laisser influencer (vérifier celui ou celle qui relaie), ne pas relayer sans avoir lu ou vérifié... Voilà la solution : il faut éduquer, les jeunes comme les vieux, surtout les jeunes en fait »⁸⁵.

L'*information literacy* « signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter »⁸⁶ : cette compétence est donc plus que jamais nécessaire aux étudiants. C'est d'ailleurs un aspect qu'a identifié la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES), dont la mission, définie par la loi ESR de 2013, est de donner des objectifs nationaux en matière d'enseignement supérieur pour les dix prochaines années. Dans son rapport, la StraNES promeut le développement de l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur, et évoque plusieurs axes auxquels les bibliothèques pourraient prendre part⁸⁷.

L'approche par compétences ne se fonde plus seulement sur les connaissances, mais aussi sur des « compétences [...] qui peuvent être évaluées dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. Ces compétences sont définies comme une combinaison dynamique de connaissances, de compréhension, d'aptitudes, de capacités et d'attitudes »⁸⁸. L'*information literacy* entre parfaitement dans ce cadre puisqu'il s'agit d'une compétence qui permet à l'étudiant (et au citoyen) d'être autonome dans sa recherche d'information et dans sa bonne compréhension du monde. Bien plus, les compétences informationnelles entrent dans le cadre des « compétences transversales » définies par le rapport StraNES : ce sont des compétences « induites des compétences et connaissances proprement disciplinaires, qui peuvent être transférées à d'autres situations d'apprentissage et/ou professionnelles (autonomie dans le travail, capacité de recherche d'informations, d'analyse et de synthèse, maîtrise de la langue française et d'au moins une langue étrangère) »⁸⁹.

L'importance des compétences informationnelles deviendra de plus en plus forte si, comme l'évoque le rapport StraNES, le mode d'évaluation classique, qui repose sur l'apprentissage par la mémorisation et la non mise à disposition de documents lors des examens, disparaît au profit d'un mode d'évaluation où « toute l'information devient accessible en situation d'examen » : « les épreuves devront évoluer en conséquence : la capacité à savoir trouver l'information pertinente, à la comprendre pour la réinvestir dans une production personnelle ou collective, prend une importance plus grande et le rôle des enseignants-chercheurs dans ce processus de construction des savoirs encore plus indispensable. Elle nous semble aussi plus en phase avec les compétences nécessaires dans le monde qui est le nôtre. »⁹⁰.

⁸⁵ CAVAZZA F., « Arrêtez de vous plaindre, vous avez le fil d'actus que vous méritez », *fredcavazza.net*, le 24/11/2016, disponible en ligne sur <<https://fredcavazza.net/2016/11/24/arretez-de-vous-plaindre-vous-avez-le-fil-dactus-que-vous-meritez/>> [consulté le 26/11/2016].

⁸⁶ CHEVILLOTTE S., « Bibliothèques et *Information Literacy*. Un état de l'art », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n°2, 2005, p.42-48, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007>> [consulté le 05/09/2016], p. 42.

⁸⁷ BEJEAN S., MONTHUBERT B., *Pour une société apprenante : proposition pour une stratégie nationale de l'Enseignement supérieur*, op. cit.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 41.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Ibid.*, p. 91.

De plus, le rapport insiste sur la notion d'équipe pédagogique, indispensable à l'innovation, et qui doit intégrer à la fois des enseignants du supérieur, des spécialistes de l'ingénierie de formation, des experts des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), et des personnels de bibliothèques. Le rapport souligne que les personnels des bibliothèques 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 les enseignants pour trouver des ressources pédagogiques sur lesquelles s'appuyer »⁹¹. Dans ses conclusions, la StraNES confirme le rôle que les bibliothèques doivent jouer dans la « transformation pédagogique » à amorcer : « 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. »⁹². Les bibliothèques semblent donc être appelées à jouer un rôle conséquent dans ce mouvement de « transformation pédagogique ».

⁹¹ *Ibid.*, p. 97.

⁹² *Ibid.*, p. 143.

POUR UNE DEFINITION DES « PEDAGOGIES INNOVANTES » EN BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ?

Si le besoin de faire de la formation autrement semble globalement reconnu en BU, les modalités de cette nouvelle pédagogie, dite « innovante », sont loin de faire l'unanimité, qu'il s'agisse de la définition même de la formation par le terme « innovant » (qui ne fait pas consensus), ou bien des atouts et des freins auxquels les bibliothécaires sont confrontés dans la mise en œuvre de ce type de pédagogie. On constate que cette question dépend surtout de la représentation que chacun a du métier de bibliothécaire et de la mission de formateur en BU. Chaque individu, au regard de sa propre expérience, donne sa vision (forcément protéiforme), mais l'on peut définir quelques caractéristiques communes. Nous nous appuyons essentiellement sur les entretiens menés dans le cadre de ce mémoire d'études pour apporter un éclairage, forcément partiel et non représentatif, sur la définition des pédagogies innovantes et leur perception en bibliothèques universitaires.

UNE NOTION POLYSEMIQUE ET AMBIGÜE

La formation, une notion bien assimilée par la profession

S'il n'y a aujourd'hui quasiment plus de débat au sein des BU sur le bien-fondé de la mission de formation des bibliothécaires, cela n'a pas toujours été le cas, comme le souligne Claire Mouraby dans un article de 2005 : « or, si ce que l'on nomme communément le « service public » [...] semble une mission naturelle et évidente du bibliothécaire, si sa compétence de « médiateur » entre l'utilisateur et les collections passe pour innée, beaucoup s'accordent à dire qu'il n'en va pas de même de sa compétence de formateur. Certains parlent de « contrainte », d'autres d'un « nouveau métier », qui ne serait pas le leur. »⁹³. De manière générale, l'identité du bibliothécaire formateur n'est aujourd'hui plus remise en question par les bibliothécaires, du moins la mission de formation est-elle perçue comme nécessaire et faisant partie des fonctions naturelles du bibliothécaire. Lors des entretiens menés dans le cadre de ce mémoire, seules deux personnes ont indiqué que certains bibliothécaires pouvaient parfois être réticents vis-à-vis de la mission de formation des usagers, car ces derniers estiment que cette mission relève davantage du métier d'enseignant. L'enquête de l'ADBU sur la formation des usagers⁹⁴ montre d'ailleurs que pour la majorité des bibliothèques interrogées, la formation fait partie des missions des bibliothèques.

Toutefois, il y a une certaine gêne au sein de la profession, qui reconnaît son action de formation, fait appel à de la pédagogie, mais refuse de se définir comme « enseignant » ou de faire un « cours » : les bibliothécaires sont « formateurs » et font de la « formation des usagers ». Cette ambivalence était déjà mise en évidence

⁹³ MOURABY C., « Apprendre à transmettre », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2005, n° 6, p. 80-89, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consumer/bbf-2005-06-0080-011>> [consulté le 27/06/2016].

⁹⁴ COMMISSION PEDAGOGIE ET DOCUMENTATION DE L'ADBU, *Enquête formation des usagers*, op. cit.

là encore par Claire Mouraby en 2005 dans son mémoire d'études⁹⁵. Toutefois, on constate une évolution sur ce point puisque les bibliothécaires semblent prendre davantage conscience que la notion de « pédagogie » les concerne aussi. La dépréciation par les bibliothécaires de leur activité de formation est en partie liée au fait que les enseignants, et l'institution de manière générale, ne reconnaissent pas vraiment l'activité de formation des bibliothécaires comme une activité d'enseignement. C'est ce que démontrait déjà l'enquête de l'ADBU, et ce qu'ont confirmé, à quelques exceptions près, les entretiens menés dans le cadre de ce mémoire d'études. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les exemples les plus significatifs de reconnaissance de la BU par son institution pour ses actions de formations, sont aussi souvent ceux qui communiquent le plus autour de leur action de formation et qui sont les plus prompts à mettre en place de nouveaux modèles pédagogiques. A cet égard, le cas de la Bibliothèque de l'Université Pierre et Marie Curie (BUMPC) est assez significatif : connue pour son travail sur la *gamification* de la formation, honorée du prix Livres Hebdo de l'innovation, la BUPMC est aussi l'une des rares bibliothèques dont le rôle pédagogique est pleinement reconnu et dont la responsable des formations siège au conseil pédagogique de l'université. Y-aurait-il une corrélation entre mise en œuvre de pédagogies dites « innovantes » et reconnaissance des compétences des bibliothèques en matière de pédagogie ?

Les pédagogies innovantes : problème de définition

Toutefois, le terme même de « pédagogie innovante » peut être questionné. Il y a sans doute un effet de mode : aujourd'hui, tout doit être « innovant », de l'assurance à l'économie, en passant par la politique. C'est le mot à la mode qu'on entend ou voit au moins une fois par jour, à la radio, dans les journaux..., au risque d'être galvaudé : « selon notre point de vue, à force d'être (sur-)utilisé, le mot innovation finit même par perdre tout son sens... [...] Ainsi, si toute innovation constitue un changement, tout changement n'est pas une innovation. Pourtant [...], nous avons constaté que le concept d'innovation est souvent confondu avec des termes qui lui sont proches. »⁹⁶. Les administrations ne sont pas en reste, notamment les bibliothèques (comme le montre par exemple la création du prix de l'innovation Livres Hebdo en 2010), du fait de l'importance de la relation usagers-clients, l'émergence des nouvelles technologies et une organisation du travail davantage transversale⁹⁷. Mais au-delà de cet effet de mode, une transformation de l'enseignement supérieur semble effectivement nécessaire, on l'a vu. De fait, ce n'est pas tant le changement de modèle pédagogique qui interroge le bibliothécaire, mais plutôt l'utilisation du terme « innovant », parfois jugé galvaudé et inapproprié.

⁹⁵ MOURABY C., *Formations à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : réflexions et propositions pour la formation des formateurs*, mémoire d'étude du diplôme de conservateur des bibliothèques, sous la dir. de NOËL E., Enssib, 2005, disponible en ligne sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/792-formations-a-la-recherche-documentaire-en-bibliotheque-universitaire.pdf>> [consulté le 27/06/2016].

⁹⁶ LISON C., BEDARD D., BEAUCHER C., TRUELLE D., « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, op.cit.

⁹⁷ JACQUINET M.-C. (dir.), *Créer des services innovants : stratégies et répertoires d'actions pour les bibliothèques*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2011 (La Boîte à outils, n° 23), p. 11-13.

D'une part parce que ce que nous semblons appeler « pédagogies innovantes » relève en réalité de concepts anciens : par exemple, l'apprentissage par problème (APP) a été inventé par la faculté de Médecine de l'Université McMaster d'Hamilton (Ontario, Etats-Unis) dans les années 1970, et l'intérêt de la classe inversée ou l'existence des différents profils d'apprenants ont été mis en évidence dès les années 1980. Certaines de ces pédagogies (classe inversée, pédagogie active...) sont utilisées de manière régulière, dans les pays anglo-saxons notamment. Aussi certains formateurs ont-ils du mal à parler d'« innovation ». Comme le souligne l'une des personnes interrogées, « c'est peut-être « innovant » en France, mais pas innovant en général »⁹⁸. Par ailleurs cette notion est soumise à une grande relativité : « ce qui est innovant pour moi ne le sera pas pour un autre [parce qu'il le fait déjà] »⁹⁹. C'est bien la notion de rupture qui prime. Innover, c'est changer, c'est marquer une rupture avec ce qu'on faisait avant. De fait, le point commun entre les définitions des pédagogies innovantes données par les personnes interrogées pour ce travail est souvent une définition par la négative : une pédagogie innovante, ce n'est « pas un cours magistral »¹⁰⁰. C'est ce qui va à l'encontre du système éducatif traditionnel français, le modèle transmissif.

Pour beaucoup, « innover » c'est faire quelque chose de nouveau. Mais cette définition est incomplète : si l'on se réfère à son étymologie, le terme « innovation » signifie « introduire du nouveau dans ». « Innover » implique donc de « produire une chose nouvelle dans un contexte existant. Dès lors, l'innovation ne peut être définie par la nouveauté. Ce qui est nouveau dans l'innovation n'est pas l'objet en question ou son contenu, mais bien son introduction dans un milieu donné. Il s'agit en fait d'améliorer ce qui existe ou ce qui est perçu »¹⁰¹. Les chercheurs de l'Université de Sherbrooke illustrent leur propos en prenant l'exemple de la mise en place de l'APP dans leur établissement : « ainsi, la mise en place de l'apprentissage par problèmes à la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke en 1987 a représenté une innovation dans la mesure où, même si la méthode de l'apprentissage par problèmes existait déjà et qu'elle était implantée dans la formation médicale ailleurs au Canada, ce n'était pas le cas dans cette faculté. »¹⁰². Mais alors si la notion d'innovation est relative et dépend du contexte dans lequel on se trouve, quel modèle pédagogique correspondrait aux « pédagogies innovantes » ?

L'innovation, ce serait proposer quelque chose de nouveau par rapport à ce qui est la norme dans un contexte donné. Ainsi, dans le contexte général de l'enseignement supérieur, l'innovation pédagogique pourrait finalement être tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode majoritairement utilisée par les enseignants, du primaire jusqu'à l'université. On revient donc à la définition de l'innovation par la négative, qui a émergé lors des entretiens. Ainsi, le caractère « novateur » de l'innovation tiendrait surtout à la différence affichée vis-à-vis de la norme¹⁰³. Dans un contexte plus restreint, à l'échelle d'un établissement par exemple, l'innovation dépendra de la norme instaurée : ainsi une

⁹⁸ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ LISON C., BEDARD D., BEAUCHER C., TRUELLE D., « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, op. cit.

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*

bibliothèque qui utilise depuis longtemps et de manière efficiente des pédagogies actives avec des petits groupes d'étudiants ne jugera sans doute pas ces pratiques innovantes, à la différence d'une bibliothèque qui ne faisait jusqu'ici que des formations à des centaines d'étudiants en magistral en amphithéâtre et qui aurait mis en place ce nouveau type de formation. Cette relativité est donc à prendre en compte en fonction de l'échelle que l'on choisit : l'établissement dans lequel on travaille, ou bien l'enseignement supérieur au niveau national, voire international. Ceci explique pourquoi ce que l'un juge innovant, ne l'est pas pour l'autre, car chacun juge à l'aune de sa propre expérience.

Par ailleurs, ceci implique aussi que l'innovation n'est pas le fruit du hasard, mais qu'il s'agit bien d'un processus volontariste de changement. Or, nous ne sommes pas tous égaux face au changement : certains recherchent davantage le changement et sont plus motivés que d'autres pour le susciter. L'innovation peut être perçue plus ou moins positivement en fonction de notre rapport au changement. De plus, « dans toute institution, les changements représentent toujours un moment névralgique pour l'articulation des rôles des différentes personnes qui la constituent. Ainsi, il est probable qu'en fonction de leur rapport à l'environnement, à la dimension interpersonnelle ou encore à l'objet de l'innovation, les acteurs réagiront différemment face à une innovation »¹⁰⁴. Pour innover, il importe donc de prendre en compte les acteurs potentiels de cette innovation et leur rapport au changement. De fait, l'innovation ne se fait pas systématiquement de façon brutale, mais peut plus sûrement naître d'« une politique des petits pas »¹⁰⁵, et c'est ce qu'ont rappelé la plupart des personnes interrogées.

Cette nuance ayant été mise en avant, on peut toutefois proposer des exemples de « pédagogies innovantes », qui s'opposent finalement au modèle transmissif classique. On peut notamment s'appuyer sur les différents types de méthodes pédagogiques qui existent et qui permettent de sortir du modèle classique.

Méthode	Expositive	Interrogative	Active	Co-active	Inversée
Principes	Le formateur expose le contenu et l'apprenant écoute et mémorise. Ex : exposé magistral, témoignage, démonstration...	Le formateur interroge les apprenants qui répondent. Ex : exposé interactif, quiz, puzzle pédagogique	Le formateur fixe le cadre et chaque apprenant résout un problème ou produit le savoir lui-même. Ex : étude de cas, exercice d'application, analyse de pannes...	Le formateur fixe le cadre et les apprenants résolvent le problème ou produisent le savoir en groupe. Ex : idem, mais en groupe	L'apprenant apprend la théorie seul avant la formation et le jour de la formation partage ce qu'il a appris avec le formateur et le groupe. Ex : classe inversée
Intérêts	Présentation d'un savoir structuré Rassurant pour les apprenants Efficace pour les débutants et experts	Présentation relativement structurée Idéal pour les débutants et plutôt peu chronophage	Mémorisation forte Individualisation de la formation	Mémorisation forte Innovation grâce à la richesse des groupes Homogénéisation des groupes	Mémorisation forte Innovation grâce à la richesse des groupes Homogénéisation des groupes

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

Pour une définition des « pédagogies innovantes » en bibliothèques universitaires ?

	Peu chronophage				
Limites	Faible mémorisation Risque de décrochage Faible adaptation aux profils des participants	Peut paraître scolaire et manipulateur	Relativement chronophage Manque d'échange et de convivialité entre apprenants Très exigeante pour le formateur	Très chronophage Très peu structurée Très exigeante pour le formateur	Assez peu structurée Très exigeante pour le formateur Crée de l'hétérogénéité entre ceux qui ont travaillé avant et les autres

Tableau synthétique des différents types de méthodes pédagogiques¹⁰⁶

Le tableau ci-dessus recense les différentes méthodes pédagogiques existantes et souligne les atouts et les faiblesses de chacune. Dans ce tableau, la méthode « expositive » est celle qui se rapproche le plus du modèle classique d'enseignement en France. Toutefois, il existe de nombreuses façons de mettre en œuvre ces méthodes pédagogiques.

Tentative d'élaboration d'une définition des « pédagogies innovantes » pour les bibliothèques

La notion de « pédagogies innovantes » est difficile à délimiter et fait l'objet d'une différence d'appréciation en fonction du contexte où l'on se trouve. L'enquête de l'ADBU¹⁰⁷ et les entretiens menés dans le cadre de ce travail ont d'ailleurs montré que les bibliothécaires associent à la notion de « pédagogies innovantes » une grande diversité de modèles pédagogiques et de déclinaisons de ces modèles. Le tableau ci-dessous, qui ne se veut ni exhaustif ni représentatif de l'ensemble des pratiques existantes sur le territoire national, montre la diversité de ces approches :

Modèle	Exemples d'établissement le mettant en œuvre
Rallye, jeux de rôle ou jeux en réalité alternée (<i>murder party</i> , <i>escape game</i> ...)	Bibliothèque Pierre et Marie Curie (BUPMC), SCD de l'Université de Haute Alsace (UHA), Doc'INSA de Lyon, SCD de l'Université Bordeaux Montaigne, SCD du Havre, SCD de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA), <i>Learning hub</i> de l'EM Lyon (en projet)
Pédagogie par projet (PPP)	Doc'INSA de Lyon, Bibliothèque Universitaire d'Angers (BUA), BUPMC, <i>Learning hub</i> de l'EM Lyon, Bibliothèque de l'Ecole centrale de Lyon, Ecole nationale des sciences de l'information et des bibliothèques (Enssib) ¹⁰⁸

¹⁰⁶ Tableau tiré de DENNERY M., « Pédagogie interrogative, active, co-active, inversée... quelles différences ? », 26/06/2016, *C-campus le blog*, disponible en ligne sur <<http://www.blog-formation-entreprise.fr/?p=5303>> [consulté le 02/11/2016].

¹⁰⁷ Nous avons notamment étudié les réponses à la question : « Participez-vous à des expérimentations pédagogiques particulières au sein de votre bibliothèque ou établissement (*serious games*, jeux, rallyes, MOOC, etc.) ? ». Il faut noter que sur les 79 BU ayant répondu à l'enquête, seules 12 ont répondu « oui » (soit environ 15%).

¹⁰⁸ PPP mise en place ans le cadre d'un cours sur la politique documentaire animé par Elisabeth Noël, pour les étudiants du master « Politique des bibliothèques et de la documentation » (PBD) de l'Enssib. Entretien avec Elisabeth Noël dans le cadre de ce mémoire d'études.

Pour une définition des « pédagogies innovantes » en bibliothèques universitaires ?

Bibliothécaire intégré (ou <i>embedded librarian</i>)	SCD d'Orléans, Enssib ¹⁰⁹
Formation hybride (ou <i>blended learning</i>)	SCD de l'Université Lyon 2, SCD de l'UPPA, SCD de l'Université de Nice Sophia-Antipolis, <i>Learning hub</i> de l'EM Lyon, SCD de l'Université Savoie Mont Blanc
Jeux sérieux (ou <i>serious game</i>)	Bibliothèque de l'Université catholique de Lille, SCD d'Orléans
Co-construction avec enseignants ou service de l'université	SCD de l'UPPA, BUA, <i>Learning hub</i> de l'EM Lyon, SCD du Havre (projet de <i>fablab</i>), BUMPC
Pédagogie active	Direction des bibliothèques et de l'information scientifique et technique de l'Université Versailles/Saint-Quentin-en-Yvelines (DBIST), BUPMC, SCD de l'Université de Nantes, SCD de l'UPPA, BUA
Jeux vidéo	BUPMC
Webtutoriels	SCD de l'Université Lyon 2, SCD de l'Université Paris 8, SCD de l'Université de Brest

Ce rapide panorama montre la diversité de ce que les bibliothécaires peuvent qualifier de « pédagogies innovantes ». Les entretiens menés dans le cadre de cette étude ont permis d'affiner cette définition, ou du moins d'en faire ressortir les points saillants. Il est par ailleurs intéressant de les comparer avec les critères de l'innovation pédagogique déterminés par C. Lison, D. Bédard, C. Beaucher et D. Trudelle¹¹⁰ et présentés précédemment dans ce travail.

Les entretiens ont fait émerger des grandes caractéristiques : on l'a dit, la définition d'une pédagogie innovante se fait souvent par la négative : « ce n'est pas un cours magistral ». Cela rejoint la définition de l'innovation mise en exergue précédemment, à savoir une pratique en rupture avec la norme dans un contexte donné. Ici, le cours magistral, le modèle normé, est bien une sorte de « contre-définition » d'une pédagogie innovante.

De plus, toutes les personnes interrogées ont évoqué la participation active de l'étudiant, et la nécessité d'adapter la formation aux besoins réels de l'utilisateur. Il est donc intéressant de constater que l'innovation pédagogique se définit avant tout, pour les bibliothécaires ou les enseignants interrogés, dans le rapport au processus d'apprentissage : c'est le fait de placer l'étudiant et ses besoins au cœur des préoccupations qui rend la formation innovante. De plus, les termes « participatif » et « interactif » sont souvent évoqués¹¹¹, et renvoient à la notion de co-construction de l'apprentissage (« une formation qui permet à chacun d'apporter ses savoirs et ses compétences et de les valoriser »¹¹²). On voit bien là une

¹⁰⁹ Dans le cadre d'un cours « Bibliothèque & International » animé par Raphaëlle Bats, en collaboration avec Béatrice Michel, bibliothécaire à la bibliothèque de l'Enssib. Pour plus de précisions, voir BATS R., « Bibliothécaire intégré ? », *Crieurspublics*, 12/10/2014, disponible en ligne sur <<http://crieurspublics.blogspot.fr/2014/10/bibliothecaire-integreee.html>> [consulté le 27/10/2016].

¹¹⁰ LISON C., BEDARD D., BEAUCHER C., TRUELLE D., « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, op. cit.

¹¹¹ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹¹² *Ibid.*

application concrète du changement de paradigme que nous évoquions, sous forme théorique, dans le premier chapitre de ce travail.

Cette préoccupation est confirmée par le fait que plusieurs personnes ont insisté sur le fait qu'une formation innovante doit être « motivante » et « intéressante », et « construite en fonction d'objectifs pédagogiques clairement définis »¹¹³. C'est d'autant plus important que, comme le rappelle D. Berthiaume, l'utilité d'acquérir des compétences informationnelles est rarement perçue par les étudiants, qui pensent déjà savoir trouver une information, grâce à la facilité d'accès à l'information *via* l'Internet : c'est ce qu'il appelle l'« incompétence inconsciente »¹¹⁴. Il faut donc sensibiliser les étudiants à cette question, pour qu'ils voient un réel intérêt à se former aux compétences informationnelles¹¹⁵.

La question des nouvelles technologies ou du numérique (« hybridation » des formations, utilisation d'outils comme les *clickers*...) n'est pas systématiquement évoquée quand on parle d'« innovation pédagogique », ce qui montre que l'innovation n'est pas forcément attachée aux nouvelles technologies¹¹⁶. Mais le numérique est considéré par la plupart des personnes interrogées comme un levier pour la formation des usagers de manière générale.

Enfin, plusieurs personnes ont indiqué qu'une pédagogie innovante, ce serait une formation réellement « construite en partenariat avec les enseignants », et « reconnectée aux disciplines ». On retrouve ici bien sûr l'idée de la collégialité, sans laquelle l'innovation semble difficile à mettre en œuvre. Mais on perçoit aussi le poids de l'enseignement disciplinaire dans les représentations des étudiants, qui fait que la formation à la maîtrise de l'information n'a souvent de valeur à leurs yeux que si elle est recontextualisée dans leur univers disciplinaire (« les formations sont souvent perçues [par les étudiants] comme hors sol par rapport à leur cursus »¹¹⁷).

En revanche, l'autoévaluation de l'apprentissage par l'étudiant est rarement évoquée spontanément par les personnes interrogées, tout comme la question de l'évaluation de la formation par les usagers. Si les bibliothécaires sont conscients de l'intérêt de l'évaluation, notamment dans la perspective de coller aux plus près aux attentes des étudiants, c'est pour beaucoup, un aspect qu'ils doivent perfectionner.

Les critères d'une formation innovante établis par C. Lison, D. Bédard, C. Beaucher et D. Trudelle, - à savoir un enseignement centré sur l'étudiant (l'étudiant devient alors acteur de sa formation), une contextualisation et un transfert facilité des apprentissages (mise en situation des apprentissages, pour que l'étudiant puisse en comprendre les tenants et les aboutissants et faire le lien entre théorie et pratique), la réduction du cloisonnement disciplinaire, la collégialité

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ BERTHIAUME D., *Enseigner autrement : Comment soutenir l'apprentissage et la motivation des étudiants ?*, intervention lors des « Journées de la pédagogie innovante », Université de Perpignan, *op. cit.*

¹¹⁵ Plusieurs personnes ont notamment évoqué la nécessité de créer le besoin de formation chez l'étudiant, à travers par exemple la pédagogie par l'erreur. Une des personnes interrogées précise : « c'est montrer ce qui marche, et ce qui ne marche pas. On laisse volontairement les étudiants se tromper au début, et après on leur explique pourquoi ça n'a pas marché et là, il y a un intérêt. On leur montre que leurs croyances, leurs façons de faire ne sont pas les bonnes et on leur dit qu'on est là pour développer leurs compétences informationnelles » (entretien, dans le cadre de ce mémoire d'études).

¹¹⁶ BARNU F., « Vade-mecum de l'innovation », dans JACQUINET M.-C. (dir.), *Créer des services innovants : stratégies et répertoires d'actions pour les bibliothèques*, *op. cit.*, p. 20-30.

¹¹⁷ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.



TROIS EXEMPLES FRANÇAIS DE MISE EN ŒUVRE DE PEDAGOGIES INNOVANTES EN BU

Lors des entretiens menés pour ce travail, de nombreux projets de mise en œuvre de pédagogie innovante pour la formation des usagers en BU nous ont été exposés. Nous avons choisi de présenter ici plus précisément trois exemples français d'innovation pédagogique en BU, qui se trouvent à des niveaux de maturité différents et qui font appel à des modalités pédagogiques propres.

- 42 -

L'objectif est de resituer l'innovation pédagogique dans son contexte, d'en expliciter la mise en œuvre et les éventuelles difficultés rencontrées, et d'essayer de voir ce qu'elle a induit pour l'établissement, notamment en termes de reconnaissance des compétences des bibliothécaires en matière de pédagogie. Ces trois exemples, sans être représentatifs de la grande variété des pratiques innovantes en BU, ont été choisis pour leur diversité, leur intérêt et leur reproductibilité, même si, on le rappelle, « aucune innovation ne peut être « copiée-collée » puisque la culture, le contexte, les acteurs et les dimensions mobilisées sont spécifiques à un établissement »¹¹⁹.

Former par le jeu : la Bibliothèque de l'UPMC¹²⁰

La Bibliothèque de l'UPMC (ou BUPMC) a fait le choix depuis plusieurs années de la pédagogie active et de la *gamification* (« ou formation par le jeu ») des formations à la maîtrise de l'information. Cette *gamification* prend plusieurs formes :

- mise en place de formations intégrant des éléments de pédagogie active et d'apprentissage par le jeu (ex : jeux-cadres de Thiagi¹²¹, quizz, enquêtes scientifiques) ;
- mise en œuvre d'un jeu en réalité alternée (*murder party*, et projet d'une *escape room* pédagogique pour début 2017) ;
- création d'un jeu vidéo, qui sera intégré dans la formation des Licences.

Nous nous intéresserons tout particulièrement aux deux derniers items, qui nous paraissent particulièrement pertinents en termes de retour d'expérience.

Pourquoi ce choix ?

Le choix de la ludification de la formation à la maîtrise de l'information est en partie lié à l'appétence pour le jeu de la responsable du Pôle Formation des bibliothèques de l'UPMC, Myriam Gorsse : sensibilisée à la présence de plus en plus importante du jeu dans la société, elle a perçu l'intérêt qu'il pouvait avoir dans la formation des usagers, notamment comme « produit d'appel ou comme levier de communication avec un public connecté »¹²².

Par ailleurs, la nécessité de renouveler les formations à l'Information scientifique et technique (IST), la volonté d'améliorer l'image de la bibliothèque, et de donner aux étudiants l'envie de se l'approprier et d'y revenir¹²³, ont poussé les bibliothécaires de l'UPMC à proposer de nouvelles formes pédagogiques.

¹¹⁹ LISON C., BEDARD D., BEAUCHER C., TRUDELLE D., « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, op. cit.

¹²⁰ Entretien avec Myriam Gorsse, responsable du Pôle Formation à la BUPMC, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹²¹ HOURST B., THIAGARAJAN S., *Jeux à thème de Thiagi : 42 activités interactives pour la formation*, Paris, Eyrolles, 2012.

¹²² GORSSE M., SWIASTEK C., « Place au jeu ! Innovation et activités ludiques en bibliothèque », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2015, n° 6, p. 124-136, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2015-06-0124-001>> [consulté le 02/11/2016].

¹²³ CHAIMBAULT-PETITJEAN T., « Jouer à la BU », *Vagabondages*, 28/10/2014, disponible en ligne sur <<http://www.vagabondages.org/post/2014/10/23/Jouer-%C3%A0-la-BU>> [consulté le 14/10/2016].

Jeu en réalité alternée : une murder party à la bibliothèque

La Bibliothèque de l'UMPC a mis en place pour la première fois en septembre 2014 un jeu en réalité alternée : une *murder party* pédagogique¹²⁴. Cette *murder party* est destinée aux primo-arrivants afin de les familiariser avec la bibliothèque. Elle se déroule lors de la semaine d'accueil des nouveaux arrivants à l'UPMC, la *Welcome week*.

Une *murder party* est une forme de jeu en réalité alternée, qui consiste à résoudre une énigme policière, en incarnant les protagonistes de l'histoire. Le jeu en réalité alternée invite les participants à s'immerger dans une histoire par l'intermédiaire de différents médias (site web, télévision...) ; il se déroule en temps réel et les décisions des joueurs ont un impact direct sur le jeu. Le scénario proposé projetait les étudiants en 2044 : « membres d'une promotion de cyber-enquêteurs scientifiques, ils devaient aider des « Men in Black » à résoudre un mystère scientifique pour élucider l'assassinat d'une Directrice du CNRS... et pour sauver leur propre vie, car en cours d'intrigue, ils se retrouvaient à leur tour mis en danger par l'assassin »¹²⁵. Les étudiants devaient résoudre l'enquête en faisant des recherches documentaires et en utilisant des ressources et des services qui se trouvent dans la bibliothèque.

De l'idée à la concrétisation du projet, il a fallu 7 mois. Le projet a débuté par la conception d'un avant-projet, destiné à être présenté au Comité de Pilotage de la semaine d'accueil de l'UMPC (*Welcome Week*). L'objectif du pôle Formation de la BUPMC était d'expliquer ce en quoi consistait une *murder party* et surtout de convaincre les services partenaires et la tutelle du bien-fondé et de l'intérêt pédagogique de ce type de manifestation. Le projet a ensuite été validé par le Comité de pilotage en charge de la *Welcome week*.

Pour la conception du projet à proprement parler, le Pôle Formation s'est positionné en tenant compte des options existantes : faire appel à un prestataire extérieur - ce qui garantissait la cohérence du scénario, mais faisait prendre le risque qu'il ne soit pas adapté aux exigences de la formation en IST en bibliothèque -, ou bien créer le jeu lui-même, ce qui permettait d'adapter parfaitement le scénario aux besoins de la bibliothèque, mais nécessitait beaucoup de temps et impliquait de faire appel à de nouveaux savoir-faire. Le Pôle Formation de la BUPMC a finalement fait le choix de construire le scénario en interne, afin de mieux coller aux exigences et aux besoins de la formation en IST. Il a été préparé par trois cadres du Pôle Formation volontaires et familiers de l'univers du jeu, puis soumis à la validation de la Direction de la bibliothèque et du Comité de pilotage de la *Welcome week*.

Ce projet s'est construit en collaboration avec plusieurs services de l'université (par exemple, les services de la Communication, de la Culture et de la Vie étudiante ou l'Institut de formation doctorale (qui a affecté un moniteur pour l'aide à la mise en espace le jour-même)) et une association étudiante, la LUDI (Ligue Universitaire d'improvisation Théâtrale), pour incarner certains personnages. Un important travail de préparation a été mené par le Pôle Formation (accompagnement des bibliothécaires volontaires pour jouer dans la *murder party*,

¹²⁴ GORSSE M., « Monter un jeu à réalité alternée en bibliothèque en 7 mois : retour d'expérience de la *Murder party* de Jussieu », 15/05/2015, disponible en ligne sur <<http://fr.slideshare.net/mgorsse/monter-un-jeu-ralit-alterne-en-bibliothque-en-7-mois-retour-dexprieence-de-la-murder-party-de-jussieu>> [consulté le 08/11/2016].

¹²⁵ Entretien avec Myriam Gorsse, dans le cadre de ce mémoire d'études.

rassemblement du matériel et des costumes nécessaires, création d'éléments de décor, repérage sur les lieux de la *murder party*, recherche de partenaires et de lots pour les gagnants, organisation d'une répétition générale, etc.). La communication sur le projet a été un volet important, de la création d'un tract et d'un logo à l'animation sur les réseaux sociaux.

La *murder party* a été reconduite à deux reprises : une quarantaine d'étudiants ont participé à la première édition en 2014, 100 étudiants (sur deux jours) la deuxième année et 80 étudiants (sur un jour) la dernière année. A chaque fois, les inscriptions ont été limitées afin de favoriser le qualitatif plutôt que le quantitatif. Une enquête de satisfaction a été envoyée aux participants, avec un taux de retour de 50% la première année. En 2016, une enquête sur place a été menée, ce qui a permis d'obtenir un taux de retour de 100%. L'enquête a été analysée chaque année, et les résultats ont été présentés à la hiérarchie pour en faire un bilan dont il a été systématiquement tenu compte d'une année sur l'autre. Une communication *a posteriori* a été menée sur le projet (interview à la revue Livres Hebdo¹²⁶). La *Murder Party* fait partie des éléments majeurs qui ont permis à la BUPMC d'obtenir en 2015 le Prix Livres Hebdo de l'Innovation pour les actions ludopédagogiques mises en place par le Pôle Formation.

Jeu vidéo intégré dans la formation : le projet Hellink



Ebauche d'un visuel du jeu Hellink¹²⁷

La BUPMC travaille actuellement sur l'intégration dans ses formations aux licences, d'un jeu vidéo produit et créé en interne : Hellink¹²⁸. L'objectif de ce jeu

¹²⁶ HEURTEMATTE V., « Jussieu : bienvenue à la « murder party » ! », *Livreshebdo.fr*, 07/11/2014, disponible en ligne sur <<http://www.livreshebdo.fr/article/jussieu-bienvenue-la-murder-party>> [consulté le 08/11/2016].

¹²⁷ GORSSE M., « Présentation du « Projet Hellink » : création d'un jeu vidéo en bibliothèque », 04/05/2016, disponible en ligne sur <<http://fr.slideshare.net/mgorsse/prsentation-du-projet-hellink>> [consulté le 08/11/2016].

¹²⁸ *Ibid.*

est de proposer une formation aux compétences informationnelles aux étudiants de licence *via* la critique de sources. Le public de la BUPMC est un public scientifique, globalement réceptif à ce type de procédé selon M. Gorsse. Le jeu vidéo ne constitue toutefois pas à lui seul la session de formation, il n'en est qu'une séquence pédagogique insérée parmi d'autres qui permettent de rendre les étudiants actifs, tout en les sensibilisant aux compétences informationnelles (rechercher, critiquer, exploiter et citer des sources fiables).

Le jeu vidéo a été créé et produit par la BUPMC qui a obtenu un financement dans le cadre de l'Initiative d'excellence (IDEX) « Procédures d'appui à l'initiative pédagogique », mais il sera aussi destiné à l'ensemble de la Communauté d'universités et établissements (ComUE) Sorbonne Universités et, à terme, aux bibliothèques qui le souhaitent. La direction créative du jeu est localisée à la BUPMC (Myriam Gorsse est la productrice du jeu), ce qui a permis une centralisation des équipes (bibliothécaires et professionnels du jeu vidéo). En effet, le jeu vidéo créé est à la fois :

- un vrai produit de formation, qui permet de transmettre des compétences informationnelles aux étudiants de licences ;
- un vrai jeu vidéo, avec un scénario original, un *gameplay*¹²⁹ et un univers propres.

Cette double exigence a impliqué une collaboration de plusieurs métiers, aux savoir-faire bien définis. La création du jeu a nécessité la collaboration entre bibliothécaires (un groupe de 8 bibliothécaires) et une équipe professionnelle du jeu vidéo (10 personnes). Les bibliothécaires apportent leur expertise dans le champ des compétences informationnelles, tandis que le *game designer* permet de créer un jeu vidéo dont l'infrastructure et l'apparence se rapprochent le plus d'un véritable jeu vidéo professionnel, et donc attractif pour les étudiants.

Les prémices du jeu se sont construites lors d'une *game jam*¹³⁰ rassemblant pendant deux jours des bibliothécaires, des enseignants, des étudiants et des *game designers*¹³¹. A l'issue des deux jours, les participants avaient réalisés « trois prototypes de *storytelling* de GWAP (*game with a purpose*)¹³², adaptés aux besoins des étudiants de licence en matière de compétences informationnelles et mettant en œuvre le référentiel de compétences Sorbonne Universités »¹³³.

Le scénario se déroule en 2044 à Paris, sur le campus de Jussieu. L'héroïne est une experte de la sécurité des données informatiques, qui doit mener une enquête sur un piratage de grande ampleur, tout en étant confrontée à un meurtre et à la découverte d'un complot. Plusieurs objectifs pédagogiques ont été définis : « définir son sujet », « comprendre ce qu'est un document valide scientifiquement », et « citer ses sources ». Le jeu alterne des sessions narratives et

¹²⁹ Le *gameplay* est l'ensemble des règles qui déterminent et constituent la jouabilité du jeu.

¹³⁰ Une *game jam* est une sorte de hackathon pour les jeux vidéo : les participants, répartis en équipes, doivent créer un jeu dans un temps limité.

¹³¹ GORSSE M., « Game Jam BUPMC », 10-11/06/2015, disponible en ligne sur <<https://storify.com/MGorsse/game-jam-bupmc>> [consulté le 08/11/2016].

¹³² Le *game with a purpose* ou « jeu à but » est une forme de « jeu sérieux ».

¹³³ GORSSE M., « Game Jam BUPMC », *op. cit.*

des sessions de *gameplay* et garantit une « cohérence entre scénario, *gameplay* et pédagogie »¹³⁴. Il peut être utilisé de deux façons :

- dans le cadre des TD de formation des licences (d'une durée de deux heures), quinze minutes de jeu sur une notion précise choisie par le formateur par exemple. Le formateur fait un débriefing en simultané avec les étudiants.
- sur une durée de trois à quatre heures, l'étudiant joue seul sur un ordinateur de la bibliothèque. A terme, le jeu sera disponible en ligne de chez soi.

Pour le moment, il ne s'agit que d'une version Beta, qui nécessite encore quelques améliorations (réécriture de certains dialogues, gestion du poids du jeu vidéo pour permettre la mise en ligne...). Il est par ailleurs encore trop tôt pour faire un bilan : les étudiants ont fait des retours, mais ils n'ont pas encore pu être analysés.

Quel bilan tirer ?

La ludification a de nombreux avantages pour la formation, d'après M. Gorsse : elle suscite une meilleure adhésion des étudiants aux formations à l'IST et rend ces formations plus efficaces¹³⁵. Ce procédé permettrait une meilleure mémorisation pour les étudiants, en ne faisant plus seulement appel pour le processus d'apprentissage aux mémoires visuelles et auditives, mais aussi à la mémoire kinesthésique. La ludification favorise ainsi l'apprentissage et l'implication des étudiants¹³⁶.

Pour les formateurs, la ludification permet de rendre l'acte de formation plus agréable et la mise en œuvre d'opération d'envergure, comme les *murder parties*, constitue « un élément de « *team building* », fédérateur pour les personnels de la bibliothèque »¹³⁷.

Pour ce qui est du jeu vidéo, il est nécessaire de « faire appel à des professionnels pour avoir un jeu de qualité, qui corresponde à ce que les étudiants attendent habituellement d'un jeu vidéo »¹³⁸. Cela implique d'obtenir un budget dédié et donc de convaincre sa hiérarchie et ses tutelles de la pertinence d'une telle démarche, ce qui n'est pas forcément aisé de prime abord.

En termes de communication et de coopération inter-services au sein de l'université, la mise en œuvre de la *murder party* a été un réel succès, si bien que l'UPMC a tenu à reconduire l'opération en 2015 et 2016. La bibliothèque est par ailleurs représentée au Directoire des formations de l'université et a été intégrée à un groupe de travail sur l'innovation pédagogique. De plus, Myriam Gorsse note que les bibliothécaires-formateurs sont ponctuellement consultés par des enseignants et des ingénieurs pédagogiques qui travaillent sur les *serious games*, depuis qu'ils ont créé Hellink. Le Pôle Formation de la BUPMC est donc

¹³⁴ GORSSE M., « Présentation du « Projet Hellink » : création d'un jeu vidéo en bibliothèque », *op. cit.*

¹³⁵ GORSSE M., SWIAK C., « Place au jeu ! Innovation et activités ludiques en bibliothèque », *Bulletin des bibliothèques de France*, *op. cit.*

¹³⁶ LEGENDRE F., *Jeu et bibliothèque : pour une conjugaison fertile*, Inspection générale des bibliothèques, février 2015, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/89/0/Le_jeu_dans_les_bibliotheques-igb_446890.pdf> [consulté le 25/10/2016], p. 62.

¹³⁷ Entretien avec Myriam Gorsse, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹³⁸ *Ibid.*

« reconnu comme un interlocuteur légitime en matière d'ingénierie pédagogique »¹³⁹.

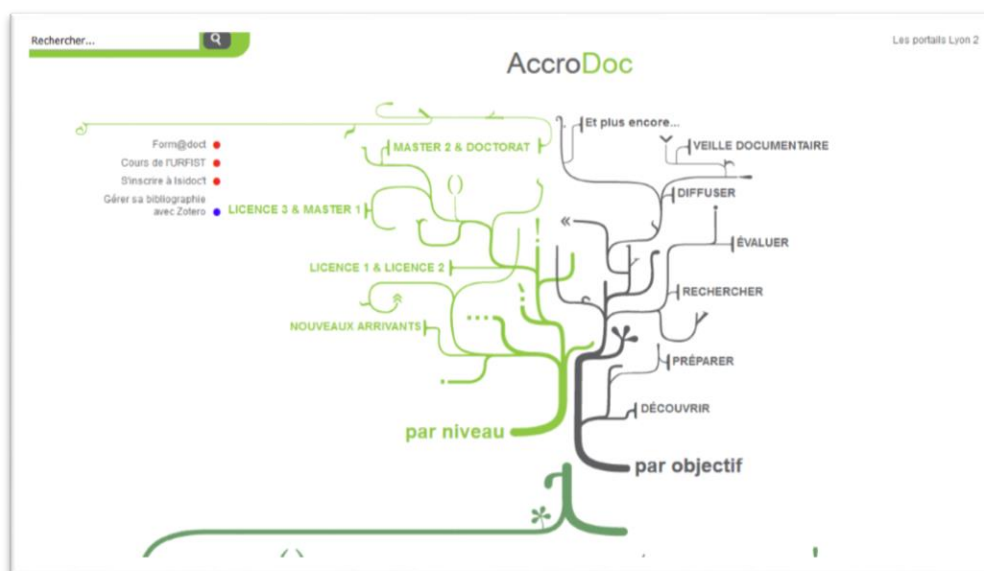
Faire le choix de l'hybridation ou *blended learning* : le Service commun de la documentation de l'Université Lyon 2¹⁴⁰

Le Service Commun de la Documentation de l'Université Lyon 2 s'est investi depuis plusieurs années dans l'élaboration d'outils en ligne de formation à la maîtrise de l'information. Il met en œuvre depuis 2015 à titre expérimental une formation hybride (ou *blended learning*), qui mêle présentiel et distanciel.

Pourquoi ce choix ?

Le Service Commun de la Documentation de Lyon 2 s'est engagé dans la formation des étudiants en Licence 1 dans le cadre d'une « UE transversale » qui intègre de la méthodologie (les cours de recherche documentaire sont donc intégrés dans les maquettes). Cela implique qu'il faut faire face à d'importantes masses d'étudiants à gérer sur un temps contraint et avec des ressources humaines qui ne sont pas extensibles : ainsi, en 2015, il y avait environ 5000 étudiants inscrits en Licence 1. La formation en ligne offre donc une alternative intéressante à la formation en présentiel. Toutefois, un dispositif de formation uniquement en ligne mise sur l'autonomie des étudiants, or, en Licence 1, les étudiants sont loin d'être tous autonomes. C'est pourquoi l'hybridité a semblé être la solution la plus adaptée, pour Jean-Baptiste Monnat, responsable de la formation des usagers au SCD de Lyon 2. Ce constat s'est forgé au fil du temps, à travers notamment l'exploitation d'un outil d'autoformation en ligne, AccroDoc.

Accrodoc : un outil d'autoformation en ligne



Page d'accueil d'AccroDoc

¹³⁹ Ibid.

¹⁴⁰ Entretien avec Jean-Baptiste Monnat, responsable de la formation au SCD Lyon 2, dans le cadre de ce mémoire d'études.

Le SCD Lyon 2 a mis en place dès 2013 un outil d'autoformation en ligne, AccroDoc¹⁴¹. Cet outil, créé par les bibliothécaires avec l'aide d'étudiants stagiaires d'un DU en Information-communication de l'Université Lyon 2, est une plateforme d'autoformation librement accessible qui propose deux types de parcours, par niveaux ou par objectifs. Elle offre des cours interactifs, des vidéos, des tutoriels et des exercices d'autoévaluation dans tous les domaines de la maîtrise de l'information. Les supports sont créés au fur et à mesure, et régulièrement actualisés. Le site a ouvert avec une masse critique minimum, et est alimenté depuis en continu. Si la maintenance « technique » n'est pas très lourde, l'actualisation des contenus prend un temps considérable selon Jean-Baptiste Monat¹⁴².

L'outil AccroDoc a été créé pour répondre aux difficultés des bibliothécaires à gérer le nombre important d'étudiants de Licence 1 à former : l'idée était que les étudiants puissent se former en autonomie. C'est d'ailleurs bien l'usage qui en est fait, comme le montre l'analyse des statistiques menée par les bibliothécaires de Lyon 2 sur AccroDoc¹⁴³ : les étudiants utilisent effectivement la plateforme, mais c'est dans une dynamique d'autoformation, et non sur la prescription d'un enseignant. Ils en font un usage individuel et pragmatique, avec une utilisation très forte entre septembre et octobre, puis moins importante le reste de l'année, quand les étudiants sont *a priori* acculturés à la méthodologie de la recherche documentaire.

C'est d'ailleurs une des limites de cette plateforme puisque, comme l'explique Agnès D'Halluin, « la faculté à s'informer de façon totalement autonome est inégalement partagée par nos lecteurs »¹⁴⁴. De plus, dans la mesure où il s'agit formellement d'un outil d'autoformation (et non d'un support de formation), AccroDoc est assez difficilement exploitable lors d'une séance de formation, comme le remarque J.-B. Monat¹⁴⁵. En 2015, le SCD a donc fait le choix de proposer une autre plateforme en ligne, davantage adaptée à la formation à la maîtrise de l'information : Méthodoc.

Méthodoc : une formation hybride

L'objectif de Méthodoc était de proposer un dispositif hybride de formation à la maîtrise de l'information, qui puisse s'intégrer dans les maquettes de licence dans le cadre de l'UE transversale. A la différence d'AccroDoc, Méthodoc est disponible uniquement sur authentification sur la plateforme de cours Moodle de l'université, gérée par la Direction des Services Informatiques (DSI). L'idée était de se servir des compétences que les bibliothécaires avaient déployées lors de la création d'AccroDoc (prise en main du logiciel, présentation des contenus...), pour proposer un outil adapté au contexte de la formation des usagers dans le cadre de l'UE transversale. Toutefois, s'il est facile à travers une plateforme de formation

¹⁴¹ La plateforme AccroDoc est disponible en ligne sur <<http://scdaskal.univ-lyon2.fr/accrodoc/>> [consulté le 12/11/2016].

¹⁴² Entretien avec Jean-Baptiste Monat, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁴³ D'HALLUIN A., « Le cas AccroDoc : l'autoformation à la méthodologie de la recherche d'information vue par les enseignants », *Bulletin des bibliothèques de France*, 25 mars 2015, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/contributions/le-cas-accrodoc/>> [consulté le 12/11/2016].

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ Entretien avec Jean-Baptiste Monat, dans le cadre de ce mémoire d'études.

en ligne de former 5000 personnes en simultanée, « l'autoformation et la formation en ligne n'apportent pas les mêmes garanties qu'un professeur qui peut répondre aux interrogations des étudiants »¹⁴⁶. C'est pourquoi les formateurs du SCD ont proposé à l'université une formation hybride, qui combine présentiel et distanciel.

Par ailleurs, dans le cadre de cette UE transversale, ce sont les composantes qui gèrent le module. Le SCD propose des contenus et un conducteur de séance (axé sur la manipulation et des exercices collectifs), mais chaque enseignant gère ensuite son cours comme il le souhaite. L'intérêt d'une telle plateforme est donc aussi de travailler plus étroitement avec les enseignants « pour « normaliser » la présence de la documentation dans les enseignements en s'appuyant sur les outils numériques pédagogiques »¹⁴⁷.

La construction de la plateforme a pris un temps considérable et a mobilisé, en 2015, 5 contributeurs dont 3 fortement impliqués entre avril et septembre pour la création des supports. En 2016, les bibliothécaires ont effectué un gros travail d'amélioration de la plateforme entre janvier et juillet. Ce temps de révision de la plateforme devrait être moins conséquent en 2017 selon J.-B. Monat.

Les enseignants en charge de l'UE sont formés au dispositif avant la rentrée, puis ils déclinent la formation de la façon suivante : lors d'une première séance, l'enseignant présente Methodoc et invite les étudiants à suivre le parcours d'autoformation disponible sur Moodle avant fin novembre. Ce parcours dure environ quatre heures et aborde les principaux enjeux de la maîtrise de l'information. Ensuite, une séance de tutorat en présentiel (d'une durée d'une heure quarante-cinq) permet à l'enseignant de voir si les points abordés dans le module d'autoformation ont été assimilés, et de répondre aux éventuelles questions des étudiants. Enfin, une dernière séance est dédiée à l'évaluation : il s'agit d'un questionnaire papier d'une durée de vingt-cinq minutes, corrigé par l'enseignant en charge de l'UE. Le dispositif fait ensuite l'objet d'une évaluation de la part des enseignants.

La séance en ligne se veut « attrayante et participative »¹⁴⁸. Elle commence par un exercice, qui permet aux étudiants de prendre conscience de leurs éventuelles difficultés par rapport à la recherche documentaire et de les renvoyer à leurs besoins (pour contrer la fameuse « incompétence inconsciente »¹⁴⁹ dont nous parlions plus haut). Elle intègre différents médias, pour s'adapter à la diversité des étudiants de licence. En effet, comme l'indique J.-B. Monat, il y a une telle hétérogénéité au sein des étudiants de licence qu'il est « difficile d'avoir un niveau moyen d'exigence sans que certains soit se sentent perdus, soit s'ennuient »¹⁵⁰.

Le SCD a commencé à mettre en place ce dispositif de façon expérimentale en 2015, avec quelques composantes pilotes, puis en 2016 avec environ la moitié des composantes (soit environ 2600 étudiants). Pour Jean-Baptiste Monat, « ce fonctionnement par « volontariat » des composantes s'est révélé assez efficace en

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ D'HALLUIN A., « Le cas AccroDoc : l'autoformation à la méthodologie de la recherche d'information vue par les enseignants », *Bulletin des bibliothèques de France*, *op. cit.*

¹⁴⁸ Entretien avec Jean-Baptiste Monat, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁴⁹ BERTHIAUME D., *Enseigner autrement : Comment soutenir l'apprentissage et la motivation des étudiants ?*, intervention lors des « Journées de la pédagogie innovante », Université de Perpignan, *op. cit.*

¹⁵⁰ Entretien avec Jean-Baptiste Monat, dans le cadre de ce mémoire d'études.

2016, car il a permis une émulation et une diffusion progressive de Méthodoc »¹⁵¹. Le SCD souhaiterait déployer le dispositif à l'ensemble des licences en 2017.

Quel bilan tirer ?

La mise en place de la plateforme AccroDoc a contribué à « valoriser davantage la diversité des services et compétences des bibliothécaires auprès de l'université » pour J.-B. Monat. L'intérêt pour cet outil est confirmé par les statistiques de consultation qui sont assez satisfaisantes, et qui correspondent à ce qui avait été prévu en termes de calendrier.

Concernant Méthodoc¹⁵², le retour des enseignants est plutôt positif : il facilite la tâche des enseignants car il leur fournit un outil clef en main. Ces derniers ont d'ailleurs fait beaucoup de propositions d'amélioration sur les cours en ligne, pour les rendre plus ergonomiques et plus agréables.

Du point de vue des étudiants, le retour est plus indirect. Certains enseignants ont fait une évaluation du dispositif auprès de leurs étudiants et le bilan fait apparaître des points de vue très variables : s'il y a eu beaucoup de retours positifs sur la nouvelle façon de travailler qu'impliquait ce dispositif (davantage d'autonomie par exemple), il y a également eu des remarques sur l'amélioration possible des contenus, notamment l'ergonomie, qui était assez « ingrate » en 2015. « Sur les contenus eux-mêmes, les bilans des étudiants reflètent l'hétérogénéité des niveaux : trop pour ceux qui ont un faible niveau, trop peu pour ceux qui ont des compétences informationnelles déjà sûres. Mais c'est surtout la hiérarchisation des contenus que [les bibliothécaires] ont dû retravailler, et notamment mieux dissocier (visuellement, graphiquement, ergonomiquement, pédagogiquement) les contenus « à retenir absolument » des contenus « pour aller plus loin ». Les étudiants nous reprochaient surtout d'avoir du mal à faire eux-mêmes ce tri dans notre proposition de contenus de 2015 »¹⁵³.

Par ailleurs, ce dispositif mise sur l'autonomie des étudiants, or, « en Licence 1, les étudiants sont loin d'être tous autonomes » d'après J.-B. Monat. Au départ, les bibliothécaires avaient imaginé que les étudiants allaient tous suivre la séance en ligne sans recommandation de l'enseignant, ce qui n'a pas été le cas. Aujourd'hui, cette séance est donc mise en avant dans le parcours de formation.

De manière générale, Méthodoc permet de renforcer les liens entre le SCD et les services acteurs de la formation. De plus, intégrée dans une UE évaluée, la formation aux compétences informationnelles est en quelque sorte perçue comme une étape du cursus et est donc légitimée auprès des étudiants d'après J.-B. Monat.

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² Jean-Baptiste Monat a rédigé un article sur Méthodoc, à paraître fin janvier sur le site "Tribune des compétences informationnelles".

¹⁵³ Entretien avec Jean-Baptiste Monat, dans le cadre de ce mémoire d'études.

S'investir dans la pédagogie par résolution de problème et la pédagogie par projet : Doc'Insa de Lyon¹⁵⁴

Pourquoi ce choix ?

L'INSA de Lyon est une école qui forme des ingénieurs. Elle accueille des étudiants issus des baccalauréats technologiques et scientifiques. Initialement, les étudiants, quel que soit le type de baccalauréat suivi, étaient dans la même formation en premier cycle. Toutefois, l'INSA a constaté qu'avec ce système le taux de réussite des étudiants issus d'un baccalauréat technologique était quasiment nul, et que très peu d'étudiants issus d'un baccalauréat technologique passaient effectivement en deuxième cycle. Pour y remédier, l'INSA a fait le choix de créer dans les années 2000 une formation de premier cycle spécifique aux étudiants issus d'un baccalauréat technologique : la filière post-bac FAS (Formation Active en Sciences). Cette formation, principalement fondée sur une pédagogie par projet et par problème, fait appel à une équipe pédagogique transversale : « c'était une vraie innovation dans les années 2000 car rien ne se faisait alors sous ce format à l'INSA »¹⁵⁵. L'objectif de cette filière est d'amener ces étudiants à un niveau équivalent à celui des étudiants issus d'un baccalauréat scientifique à l'issue du premier cycle.

Les bibliothécaires intégrés dans l'équipe pédagogique

La filière FAS a pour objectif de rendre les étudiants plus autonomes et l'apprentissage plus efficient, en imaginant les cours différemment. Un groupe de travail mis en place au sein de l'INSA a réfléchi à ces nouvelles modalités pédagogiques, à travers notamment un important travail de *benchmarking* et des échanges réguliers avec des établissements impliqués dans l'innovation pédagogique (comme l'UQAM de Montréal, l'INSA de Toulouse ou l'Université de Louvain).

La formation FAS s'appuie principalement, pour l'acquisition de compétences, sur la résolution de problème : les étudiants sont confrontés à un problème qu'ils doivent essayer de résoudre par eux-mêmes en petits groupes (par la recherche d'information notamment), puis un cours théorique les aide à finaliser le projet. Cette forme de travail, inversée par rapport au modèle classique, permet aux étudiants non seulement de se familiariser avec le travail en groupe (qui favorise l'émulation et l'entraide, mais sensibilise aussi aux conflits sociocognitifs), mais aussi d'identifier ce qui leur manque par rapport à ce qui leur est demandé. Les étudiants sont suivis par une équipe pédagogique transdisciplinaire, dans laquelle les bibliothécaires sont pleinement intégrés. En effet, de la répartition des sujets à la soutenance finale, les bibliothécaires suivent les étudiants et participent aux réunions de coordination, au même titre que les enseignants. Ils forment les étudiants aux compétences informationnelles, et participent à l'évaluation du projet. Cette intégration complète des bibliothécaires dans l'équipe pédagogique a été le fruit d'un long travail d'explication de la part des bibliothécaires, pour convaincre que leur présence, y compris au moment de l'évaluation, était importante et pertinente pour les étudiants. En effet, comme

¹⁵⁴ Entretien avec Evelyne Chataignon, responsable de la formation à Doc'Insa de Lyon, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁵⁵ *Ibid.*

l'explique Evelyne Chataignon, responsable de la formation à Doc'Insa, lors de la soutenance d'un projet, « les bibliothécaires n'évaluent évidemment pas les mêmes choses que les enseignants spécialistes d'un domaine disciplinaire (chacun à sa propre grille d'analyse), mais, finalement, les notes convergent toujours »¹⁵⁶. C'est donc le projet dans sa globalité, et sous tous ses aspects (disciplinaire, méthodologique...) qui est évalué, et il y a donc un réel intérêt à cette complémentarité des points de vue.

Ce dispositif a un certain coût, car il n'y plus de cours en amphithéâtre, mais seulement en TD, et les projets sont pluridisciplinaires, ce qui implique de mobiliser parfois jusqu'à quatre enseignants sur un même projet. Toutefois, l'efficacité du programme est réelle puisque, depuis cette refonte de la pédagogie, environ 80% des étudiants de la filière FAS passent en deuxième cycle et suivent la scolarité jusqu'à son terme.

La direction de l'INSA a donc décidé de proposer de nouvelles modalités pédagogiques à l'ensemble des étudiants de premier cycle, à travers la pédagogie par projet : pendant tout un semestre, tous les étudiants, quel que soit leur cursus, travaillent sur un projet, dans le cadre du Parcours pluridisciplinaire d'initiation à l'ingénierie (PII). Il s'agit donc de favoriser l'autonomie des étudiants, le travail en petits groupes, la transdisciplinarité et le décloisonnement des enseignements. La bibliothèque forme les étudiants dans le cadre du PII et fait également partie de l'équipe pédagogique, comme pour la filière FAS. Toutefois, là encore un important travail de sensibilisation a été mené auprès de la direction des études pour que la recherche documentaire soit reconnue « comme une vraie discipline transversale (et non pas considérée seulement comme un volet des sciences humaines et sociales) »¹⁵⁷. Pour chaque PII, les bibliothécaires participent aux réunions préparatoires, ainsi qu'aux réunions « débriefing » de fin de parcours.

La filière FAS et le parcours PII constituent un investissement important pour les bibliothécaires, non seulement en termes de temps de formation ou de tutorat (5h30 par étudiant pour les PII, et environ 20h pour la 1^{ère} année FAS et 16h pour la 2^e année FAS), mais aussi en termes de temps de correction des évaluations des apprentissages (correction de fiches de lecture ou de bibliographies argumentées pour les PII, et correction d'une fiche de recherche documentaire et attribution d'une note transversale au moment de la soutenance pour la filière FAS).

La bibliothèque experte de l'approche par compétences

La bibliothèque a également pu mettre son expertise au service de la pédagogie de l'INSA, à travers son expérience de l'approche par compétences. En effet, pour s'aligner sur les autres écoles d'ingénieurs, l'INSA souhaite mettre en place une évaluation par compétences (ce qui n'était pas le cas jusqu'ici, sauf pour la filière FAS) pour l'ensemble de ses filières. L'approche par compétences permet d'évaluer les étudiants non plus sur des connaissances disciplinaires mais plutôt sur des compétences, des savoir-faire. Cela permet ensuite de faire un profil de l'étudiant par compétences acquises, et de l'aider à progresser plus facilement sur les compétences qu'il lui reste à acquérir.

¹⁵⁶ *Ibid.*

¹⁵⁷ *Ibid.*

La bibliothèque a beaucoup d'avance sur le sujet car elle travaille depuis longtemps sur les compétences informationnelles. La directrice de Doc'Insa, Monique Joly, avait notamment participé au groupe de travail de l'ADBU sur le référentiel de compétences informationnelles¹⁵⁸. C'est une approche qui est bien assimilée par les bibliothécaires, grâce aux ateliers « formation » régulièrement organisés en interne au cours de l'année. Les bibliothécaires de Doc'Insa se sont donc appuyés sur le référentiel des compétences informationnelles de l'ADBU pour mettre en œuvre cette approche, notamment dans le cadre du parcours PII.

Forts de cette expertise, les bibliothécaires ont été spontanément intégrés au groupe de travail de l'INSA sur la mise en place de l'apprentissage par compétences.

Quel bilan tirer ?

Au fil du temps, et au prix d'un important travail de sensibilisation et d'explications, les bibliothécaires ont réussi à intégrer les équipes pédagogiques et à inscrire la formation aux compétences informationnelles dans un ensemble cohérent d'enseignements, au même titre que les enseignements disciplinaires. Les formations de la bibliothèque sont systématiquement raccrochées à un projet, et ceci est primordial : en effet, pour E. Chataignon, « si l'étudiant n'a pas de réel intérêt à travailler sur une base de données, il n'ira jamais par lui-même. Il faut absolument que ce que l'on montre aux étudiants en termes de compétences informationnelles puisse être directement applicable et utilisable pour les étudiants, sinon cela ne sert à rien »¹⁵⁹.

Cette intégration dans les équipes pédagogiques et la diffusion de nouveaux modèles pédagogiques (transdisciplinarité, travail en petits groupes...) à l'ensemble des étudiants de premier cycle ont suscité quelques difficultés en termes de logistique (environ 800 étudiants, répartis dans 8 projets, à gérer en simultané, disponibilité des salles...). Cette plus grande implication de la bibliothèque dans les projets a aussi des répercussions en termes de ressources humaines (animation des TD, suivi des étudiants, correction des travaux, participation aux soutenances...) et nécessite de faire appel aux collègues pour renforcer l'équipe de formateurs (habituellement constituée de 2,5 ETP).

Il a également fallu reconfigurer les salles de formation, qui étaient jusqu'alors organisées comme des salles de classe classiques, pour les transformer en espaces favorisant la créativité : murs inscriptibles, tables en îlots, mobilier facilement déplaçable (installation de roulettes par exemple) ...

Les bibliothécaires bénéficient d'un accompagnement pour ce changement de pédagogie (formation, animation en binôme d'une séance d'enseignement...), mais l'appropriation de ce nouveau type de pédagogie s'est finalement faite de façon assez naturelle, car les formateurs estimaient d'eux-mêmes que les séances classiques ne fonctionnaient plus, et il y avait au sein de Doc'Insa « une conscience assez forte de la nécessité de ludifier les formations et de les adapter davantage aux besoins des usagers »¹⁶⁰.

¹⁵⁸ ASSOCIATION DES DIRECTEURS ET DES PERSONNELS DE DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ET DE LA DOCUMENTATION, *Référentiel de compétences informationnelles : pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur*, op. cit.

¹⁵⁹ Entretien avec Evelyne Chataignon, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁶⁰ *Ibid.*

Pour E. Chataignon, la formation à la maîtrise de l'information est considérée aujourd'hui à l'INSA de Lyon « comme une discipline à part entière et transversale »¹⁶¹, et les bibliothécaires sont perçus comme des membres à part entière des équipes pédagogiques.

ATOUTS ET FREINS DE LA MISE EN ŒUVRE DES PÉDAGOGIES INNOVANTES EN BIBLIOTHÈQUES

Dans les trois exemples présentés précédemment, l'innovation pédagogique a été une réponse à un problème rencontré dans une situation de formation (masse trop importante d'étudiants à gérer en simultané, inefficacité de la pédagogie « classique » ...). Les bibliothécaires disposent d'atouts pour mettre en œuvre ce nouveau type de pédagogie, mais ils doivent aussi faire face à des freins. C'est ce que nous allons présenter ici, à partir des propos recueillis auprès des personnes interrogées dans le cadre de ce travail. Comme pour la définition des pédagogies innovantes, on retrouve une grande diversité de réponses : les atouts et contraintes ne sont là encore pas perçus de la même façon en fonction des personnes interrogées. Si cela peut sembler paradoxal, cela prouve au contraire combien la formation est aussi une question de perception, de représentation et qu'il n'existe pas de formule idéale. Dans la mesure où certaines réponses sont contradictoires, nous faisons le choix de ne pas faire un exposé binaire (atouts/contraintes), mais plutôt de faire ressortir les thématiques évoquées et d'en faire une synthèse.

Quelle efficacité des pédagogies innovantes ?

Toutes les personnes interrogées s'accordent pour dire que les pédagogies innovantes permettent d'impliquer davantage l'étudiant et de le rendre acteur de sa formation. La plupart des bibliothécaires ont mis en place un nouveau type de pédagogie, que nous appelons ici « pédagogies innovantes », car le modèle classique, fondé sur le modèle transmissif traditionnel, ne correspondait plus aux attentes des apprenants. Pour la plupart donc, c'est en réaction à une méthode de formation jugée désormais inadaptée et inefficace, que les bibliothécaires se sont tournés vers d'autres modèles pédagogiques. C'est d'ailleurs ce qu'explique Christelle Lison : c'est parce qu'on constate que la pédagogie ne fonctionne pas qu'on fait le choix de changer et d'innover. L'innovation passe avant tout par un échec.¹⁶² Pourquoi les bibliothécaires se dirigent-ils vers des pédagogies innovantes ? Lors des entretiens, les personnes interrogées ont toutes évoqué le manque d'intérêt des étudiants : les formations « ne les intéressaient pas, ils n'écoutaient pas et ils n'en retenaient quasiment rien »¹⁶³. *De facto*, cette situation entraînait aussi un manque d'intérêt pour les formateurs, voire une appréhension vis-à-vis de la formation. Toutes les personnes interrogées s'accordent également

¹⁶¹ *Ibid.*

¹⁶² LISON C., *Quelles pratiques et quelles conditions pour former les enseignants*, intervention lors du Colloque Jacques Cartier « Former à l'innovation, innover pour la formation ? », Ecole centrale de Lyon-Université de Sherbrooke, 22-23 novembre 2016, [captation vidéo prochainement disponible en ligne sur le site de l'Ecole centrale de Lyon].

¹⁶³ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

pour dire que la participation active des étudiants lors d'une formation permet de mieux retenir ce qui a été vu. Ils s'accordent également sur le fait que la formation à la maîtrise de l'information doit être en adéquation avec le besoin pédagogique des étudiants, et qu'il est primordial que cette formation soit liée à un besoin réel et immédiatement applicable par l'étudiant dans le cadre de son cursus. Enfin, plusieurs personnes ont indiqué que le nombre croissant d'étudiants à former les pousse à aller vers le distanciel.

Les bibliothécaires français ne sont pas les seuls à faire ce constat : dans de nombreux ouvrages de littérature professionnelle anglo-saxonne sur les pédagogies actives, les bibliothécaires évoquent le manque d'intérêt des étudiants face à une pédagogie trop classique et qui se veut souvent trop exhaustive. La situation racontée non sans humour par deux bibliothécaires de l'Université de Cardiff en Angleterre, fait écho au sentiment général de la profession vis-à-vis d'un modèle de formation qui semble désormais élimé :

It's a wet and windy Monday morning, and a large group of soggy Entering Freshmen descend on the library for their orientation session. The uninspiring trudge through the building begins in the foyer ; however, by the time the group arrives at the book shelves, students at the rear have abandoned attempts to hear what the librarian is explaining amidst the din of the library environment. A few students wander away, whilst those with the grim determination to stay until the end yawn and count down the minutes until they can escape to the more congenial surroundings of the coffee bar. The librarian himself looks stressed and uninspired leafing six more tours that morning weighs heavily upon him. Oh, how he wishes that he was still on vacation!

*Does this scenario sound familiar? Can there be a worse start to a student's relationship with the library? Having delivered library orientation sessions for a combined total of forty years between us, we identified fully with the above. We felt jaded by and bored with the traditional methods, namely the interminable library tour and the lifeless lecture theatre « this is the library » presentation, and couldn't bear to go through with these one more time. We also thought that the students were unimpressed ; judging by all those glazed expressions and stifled yawns. Perhaps more significantly, we found that library tours were becoming unmanageable and impractical as we were required to handle larger cohorts of students, necessitating more and more tour slots. It was time to go back to the drawing board and take a fresh look at the situation.*¹⁶⁴

La remise en cause des bibliothécaires vis-à-vis de l'efficacité de leurs méthodes pédagogiques est donc un phénomène global, qui interroge la profession dans son ensemble. Toutefois, il est intéressant de noter qu'à la question « pensez-vous que les pédagogies innovantes s'adressent à tout le monde ? », les réponses ont été très différentes en fonction des personnes interrogées. En effet, pour certaines, les pédagogies innovantes peuvent s'adresser à tout type de public, quels que soient leur âge ou leur niveau d'études (adulte, adolescents, licences, doctorants, enseignants...), dans la mesure où la formation s'adapte vraiment aux

¹⁶⁴ MORGAN N., DAVIES L., « How Cephalonia can conquer the world (or at the very least, your students!) : a library orientation case study from Cardiff University », dans COOK D., SITTLER R. L. (ed.), *Practical pedagogy for library instructors : 17 innovative strategies to improve student learning*, Chicago, American Library Association, 2008, p. 20-21.

besoins de ses apprenants. Pour d'autres, les pédagogies qui s'éloignent du modèle magistral ne peuvent pas convenir à tout le monde : elles sont surtout efficaces tantôt auprès des étudiants de licence, tantôt auprès de personnes plus matures qui font preuve d'une plus grande autonomie (à partir du master par exemple)¹⁶⁵. A travers ces divergences, on voit combien là encore la formation relève du ressenti de chaque formateur, et qu'il n'y a pas de « solution toute faite » pour le dire trivialement. Cela soulève plusieurs points de réflexion : d'une part, le poids des représentations est encore fort en matière d'éducation. Les apprenants « ne sont pas de brillants cerveaux avec une attention illimitée »¹⁶⁶, mais on a encore du mal à prendre en compte l'apprenant dans son individualité (différentes façons d'apprendre) et de considérer ses besoins physiologiques (économie de l'attention par exemple). C'est d'ailleurs ce que soulignent plusieurs personnes interrogées : en France, l'université et la pédagogie sont « considérées comme des choses sérieuses », auxquelles le cours magistral semble correspondre dans l'imaginaire collectif¹⁶⁷.

Ce poids des représentations est d'autant plus visible quand on aborde la question des pédagogies ludiques : c'est sans doute l'aspect sur lequel les points de vue des personnes interrogées divergent le plus. Si certaines sont convaincues du bien-fondé et de la pertinence de la ludification de la formation, quel que soit le public, d'autres sont plus réticentes à son égard. La réserve la plus fréquemment émise est la crainte de ne plus être crédible, vis-à-vis d'étudiants pour qui l'enseignement est souvent perçu comme quelque chose de sérieux : une personne interrogée précise « peut-être s'amuseront-ils, mais ils ne nous prendront pas forcément au sérieux »¹⁶⁸. Cela met en exergue la nécessité de mettre des objectifs pédagogiques derrière chaque choix pédagogique, élément indispensable à une pédagogie efficace, ce qui a été rappelé par l'ensemble des personnes interrogées. Pour rappel, un objectif pédagogique est, d'après Françoise Hecquard et Marielle de Miribel, le préalable à toute formation et la traduction précise et adaptée de l'objectif de formation indiqué par l'organisateur au formateur. Il fonctionne sur le modèle suivant : « à l'issue de la formation, l'apprenant sera capable de... + verbe d'action » et doit être évaluable¹⁶⁹. Selon Hélène Coste, les objectifs pédagogiques sont également importants pour donner une crédibilité à la formation, notamment dans le contexte des pédagogies ludiques¹⁷⁰.

Par ailleurs, cette réflexion fait émerger la question de l'acculturation des apprenants eux-mêmes aux pédagogies ludiques (voire plus largement aux nouvelles méthodes pédagogiques). En effet, pour certaines personnes prudentes vis-à-vis de la ludification, la pertinence des pédagogies ludiques dépend du public à qui l'on s'adresse : « quand c'est d'autres adultes, cela fonctionne bien car ils ont eu des expériences ; les étudiants c'est différent. Cela m'amène à me poser la question de savoir si la formation pour les étudiants est une formation pour adultes... J'ai envie de dire au début non et puis après ça le devient. En licence,

¹⁶⁵ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ HECQUARD F., DE MIRIBEL M., *Devenir bibliothécaire-formateur : organiser, animer, évaluer, op. cit.*, p. 273-274.

¹⁷⁰ COSTE H., « Evaluer les formations à la maîtrise de l'information à l'université : conditions, enjeux et perspectives », dans TOUITOU C. (dir.), *Evaluer la bibliothèque par les mesures d'impacts, op. cit.*, p. 105.

c'est du lycée « plus », et en master et doctorat on est plus en « adulte » et donc on est davantage dans cette posture-là [ludification] »¹⁷¹.

Par ailleurs, la question de l'autonomie est primordiale : on veut mener les étudiants à l'autonomie, mais plusieurs formateurs constatent qu'en licence, ils sont loin d'être autonomes. Comme l'expliquent bien Christelle Lison et Denis Berthiaume, le changement qui est en train de s'opérer dans l'enseignement supérieur implique aussi bien les enseignants que les étudiants. C. Lison précise : « ce n'est pas inné, chez des jeunes à qui on a enseigné durant le primaire et le secondaire de manière transmissive, de passer vers un modèle où ils doivent être acteurs de leur apprentissage »¹⁷². Ils doivent « apprendre à apprendre »¹⁷³, et cet apprentissage n'est pas immédiat. L'autonomie est un processus qu'ils acquièrent. Il ne faut donc pas préjuger de cette autonomie, mais plutôt la favoriser, l'accompagner, en fonction du parcours de l'apprenant. On ne peut donc pas attendre d'un étudiant de Licence 1 qu'il soit complètement autonome et conscient de sa responsabilité réelle dans le processus d'apprentissage¹⁷⁴.

Enfin, le poids de la prescription enseignante est mentionné à plusieurs reprises. Il y a deux aspects : d'une part l'aspect primaire de la pression de la note (si la formation à la recherche documentaire est notée et a une incidence concrète sur le parcours des étudiants, ils seront plus attentifs), d'autre part, l'importance de faire une formation qui corresponde aux besoins réels et aux pratiques des étudiants et qui ne soit pas déconnectée du reste de leur enseignement. Le lien avec les enseignants et la notion de syncrétisme des apprentissages semblent donc primordiaux pour une pédagogie efficace. La collaboration effective (c'est-à-dire lorsqu'il ne s'agit pas d'une simple délégation de classe pour deux heures sans réelle concertation préalable, mais d'une véritable co-construction de la formation avec le bibliothécaire et l'enseignant) est un des éléments les plus fréquemment mentionnés par les bibliothécaires : une pédagogie innovante, c'est d'abord une pédagogie qui a été mise en œuvre en concertation avec un enseignant. Ce constat n'est pas restreint au contexte français, comme en témoignent Aurélie Gandour, bibliothécaire formatrice en Angleterre, ou Patrick Ragains, bibliothécaire américain qui indique : *If librarians have access to the students in a class, but the students do not see the librarian's instruction as being of immediate relevance to their coursework, then no matter what techniques and strategies librarians use as teachers, the students may not value much of what is offered*¹⁷⁵.

On revient là encore à ce qui est prôné par les spécialistes de la pédagogie de l'enseignement supérieur : une pédagogie innovante s'appuie sur la collégialité entre les professeurs, réduit le cloisonnement disciplinaire et contextualise les apprentissages. Il est donc rassurant en un sens de voir que les questions que se posent les bibliothécaires-formateurs sont les mêmes que celles que se posent les enseignants du supérieur, et que les freins sont souvent similaires.

¹⁷¹ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁷² Entretien avec Christelle Lison, professeur à l'Université de Sherbrooke, spécialiste de la pédagogie de l'enseignement supérieur, mené pour ce mémoire d'études.

¹⁷³ LISON C., *Quelles pratiques et quelles conditions pour former les enseignants ?*, intervention lors du Colloque Jacques Cartier « Former à l'innovation, innover pour la formation ? », *op. cit.*

¹⁷⁴ BERTHIAUME D., « Enseigner aux étudiants d'aujourd'hui. Pourquoi et comment enseigner de façon interactive avec les grands groupes ? », intervention à l'Université Paris Descartes, *op. cit.*

¹⁷⁵ RAGAINS P., *Information literacy instruction that works: a guide to teaching by discipline and student population*, Chicago, American Library Association, 2013, p.24.

Pour être efficaces, les pédagogies mises en œuvre doivent entrer dans une démarche globale, un processus d'enseignement dont les acteurs ne se limitent pas à l'enseignant disciplinaire et à l'étudiant, mais englobent également des services « supports » de l'université (bibliothèques, service de pédagogie, service TICE...). Il ne faut plus penser son cours comme un élément indépendant, mais « comme une brique qui s'intègre à un ensemble cohérent et qui constitue le parcours d'apprentissage de l'étudiant »¹⁷⁶.

C'est sans doute pour cela que les réponses sont si différentes à la question de l'efficacité des pédagogies innovantes : nous sommes bien conscients que le modèle magistral ne fonctionne plus (ou du moins pas totalement), mais nous en sommes encore au tâtonnement, à l'expérimentation et nous ne sommes pas encore allés jusqu'au bout de l'innovation pédagogique, qui implique cette vision globale au sein de l'université. C'est une démarche sur le temps long, qui implique une prise de conscience de notre part, bibliothécaires, (mais il semble qu'elle existe déjà largement), mais aussi de la part des acteurs de la pédagogie dans l'université, et notamment des enseignants. Ce n'est sans doute qu'à cette condition qu'on pourra vraiment parler d'efficacité de l'innovation pédagogique.

Moyens humains

Qu'il s'agisse de pédagogie innovante ou non, le manque de ressources humaines pour faire de la formation en bibliothèques est un vrai problème. Il y a un décalage entre la masse à former en un temps contraint et le nombre de formateurs disponibles. Parallèlement, la tendance est de limiter les cours en amphithéâtre, jugés peu efficaces en termes de pédagogie.

Mais tous les formateurs sont-ils à l'aise avec cette volonté de transformation pédagogique ? Toutes les personnes interrogées reconnaissent que la formation sous forme magistrale ne fonctionne pas toujours très bien, mais certaines expliquent qu'il n'est pas toujours évident de faire changer les pratiques des formateurs. En effet, les pédagogies innovantes changent le positionnement du formateur : on passe du modèle du *magister* qui transmet de manière descendante son savoir, à une posture d'animateur ou de facilitateur, qui construit le savoir avec les apprenants. Certains bibliothécaires, qui font de la formation depuis des années, ne souhaitent pas changer leur manière de former. D'autres, qui sont souvent mal à l'aise avec la formation, peuvent être gênés par une modification de la pédagogie¹⁷⁷. Toutefois, les avis divergent là encore en fonction des personnes interrogées : tantôt les pédagogies innovantes fragiliseraient la posture du formateur, tantôt elles simplifieraient l'acte de formation. Ainsi une de personnes interrogées indique : « certains formateurs ne sont pas à l'aise avec la formation et les pousser à utiliser d'autres pédagogies, ça peut les bloquer davantage. Le mode transmissif est plus rassurant pour le formateur, alors qu'avec la méthode active on change de positionnement. Vous êtes en accompagnement d'un groupe et le formateur ne sait pas où il va. Cela change de la position du « je sais » et vous ne savez pas ce que les étudiants vont apporter donc il faut davantage cadrer. Il faut une aisance et une liberté que tout le monde n'a peut-être pas. »¹⁷⁸. Tandis qu'une

¹⁷⁶ Entretien avec Christelle Lison, mené pour ce mémoire d'études.

¹⁷⁷ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁷⁸ *Ibid.*

autre personne explique : « du côté des formateurs, on se rend compte que dans la pédagogie active, tu lances une balle et elle doit te revenir mais tu ne sais pas vraiment ce qui va revenir, alors que quand tu as fait ton support PowerPoint, c'est fini. Donc il faut se lancer et puis parfois ça ne prend pas, mais ça, c'est pareil pour tous les enseignants. Mais c'est finalement beaucoup de confort. Car tu n'es pas seul, c'est une coproduction du travail. On se rend compte que la formation classique ne marche pas : on a un tel sentiment de frustration quand on sort de ces séances de PowerPoint où on ne nous a pas écoutés, qu'on se dit qu'il faut trouver autre chose. C'est plus confortable, même si en même temps, il faut gérer l'imprévu, maîtriser son sujet. C'est dur de se lancer, on angoisse à l'idée d'y passer, mais une fois que la première formation a eu lieu, c'est plus confortable. La formation, c'est un sujet de tension pour beaucoup de collègues, donc que [les pédagogies actives] leur aient donné du confort et qu'ils appréhendent moins la formation, c'est super. »¹⁷⁹. Les pédagogies innovantes, et la pédagogie active notamment, apporteraient une plus grande souplesse au formateur et simplifieraient donc son rapport à la formation. Une autre personne qui croit en la pédagogie active et l'utilise régulièrement, évoque plutôt la mise en danger pour le formateur induite par ce mode de pédagogie : « j'ai le trac avant chaque cours. J'arrive chaque fois en me demandant ce qui va en ressortir. Cela dépend du groupe, et cela implique d'avoir un scénario pédagogique plus cadré. En plus, ce n'est pas toujours très gratifiant car l'étudiant a l'impression que l'enseignant n'a pas préparé son cours, car il ne voit pas toute la mise en condition qui a été nécessaire pour créer le cours »¹⁸⁰.

Mais pour plusieurs personnes interrogées, s'engager dans les pédagogies dites « innovantes » n'implique pas de ne plus faire des formations sous des formes plus classiques : en effet, certains estiment que tous les apprenants ne sont pas réceptifs aux pédagogies innovantes. D'autres pensent qu'il est nécessaire d'alterner au sein de sa formation différents types de pédagogie, comme l'indique un des bibliothécaires interrogés : « le cours magistral, tu continues à le faire dans une formation non classique. Il y a bien des moments où tu parles, d'ailleurs ça fait du bien, ça laisse un petit temps de passivité pour les apprenants (ils ne peuvent pas être tout le temps à faire des choses sans arrêt), et toi, ça te permet d'apporter un peu de théorie. Il y a des concepts à côté desquels il ne faut pas passer non plus, mais tu entrecoupes de petites choses pour introduire de la pédagogie active. La pédagogie active, ce n'est pas grand-chose, ce n'est pas la classe renversée la tête en bas et les pieds en l'air. »¹⁸¹. Les bibliothécaires semblent donc se prévenir de toute vision dogmatique à l'égard de la pédagogie.

Plusieurs personnes ont également évoqué la difficulté de sortir de son savoir purement bibliothéconomique pour en faire une transposition didactique et immédiatement utilisable par l'étudiant. Cette difficulté avait déjà été relevée en 2005 par Christel Candalot Dit Casaurang : « le « travers du bibliothécaire » reposerait sur « sa difficulté à sortir de son environnement professionnel, de son savoir qui lui paraît évident » [...] si l'on en croit l'un d'entre eux : « [...] L'étudiant s'en fiche que ça s'appelle Dewey ou que Rameau soit construit comme

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ *Ibid.*

¹⁸¹ *Ibid.*

ci ou comme ça. »¹⁸². Les bibliothécaires évoquent aussi la nécessité de dépasser leur volonté de vouloir tout dire, au risque de perdre leur auditoire : « [les bibliothécaires] pensent souvent que si on ne délivre pas 100 % du contenu, l'étudiant ne retiendra pas »¹⁸³. C'est ce que D. Berthiaume appelle la « couvreurite »¹⁸⁴. L'adaptabilité est d'ailleurs une qualité qui est souvent évoquée comme nécessaire pour mettre en œuvre des pédagogies actives. L'une des personnes interrogées précise : « on doit être capable, mais c'est difficile, de mettre de côté certains termes qu'on devait aborder si on se rend compte que la classe ne suit pas. Il faut savoir s'arrêter, et ça c'est un problème en bibliothèque, où on n'a que deux heures pour faire le tour des compétences documentaires et donc on fait le tour des compétences documentaires en deux heures. C'est un vrai problème, il faut apprendre à en dire moins. Ce n'est pas grave car, au moins, quand ils sortiront du cours ils auront retenu des choses. »¹⁸⁵.

Par ailleurs, les pédagogies innovantes font également appel, d'après les personnes interrogées, à des qualités différentes de celles appréciées dans une formation traditionnelle : par exemple, savoir animer un groupe, faire une synthèse, ou se servir du matériel fourni par les étudiants pour faire ressortir certains points importants. De fait, certains formateurs ne se sentent pas toujours prêts. Ainsi, une bibliothécaire à propos de son souhait d'organiser à l'avenir un événement de type *murder party* dans son établissement précise que, pour le moment, elle a beaucoup de mal à l'imaginer dans son établissement : « on n'est pas prêts. C'est un point d'aboutissement ; avant d'en arriver là, il y a pleins d'étapes »¹⁸⁶.

Le poids des représentations est donc assez important dans la perception de la formation par les bibliothécaires. Mais de manière générale, les personnes interrogées soulignent la curiosité et l'intérêt de la plupart des formateurs à l'égard des pédagogies innovantes. Elles remarquent aussi que les réticences viennent souvent d'un manque de formation, et non d'une réelle défiance vis-à-vis de la nouveauté. Les bibliothécaires ont d'ailleurs de solides atouts : les personnes interrogées soulignent que les bibliothécaires ont un sens appuyé du service public et qu'ils ont conscience que la formation à la maîtrise de l'information est nécessaire aux étudiants. Ils ont l'habitude de travailler en équipe (cela fait « partie de notre culture professionnelle »¹⁸⁷) et de partager leurs expériences. Ils peuvent par ailleurs facilement accéder à la formation continue (formation de formateurs par exemple).

Enfin, la mise en œuvre de pédagogies innovantes nécessite souvent des compétences différentes et implique la collaboration avec d'autres services de l'université (ingénieur pédagogique, cellule TICE...), notamment dans le cas des formations en distanciel. Une des personnes interrogées précise que l'habitude de

¹⁸² CANDALOT DIT CASOURANG C., « Formation à la maîtrise de l'information en premier cycle universitaire. Quels formateurs ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n°6, 2005, p.71-78, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0071-010>> [consulté le 10/10/2016].

¹⁸³ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁸⁴ Denis Berthiaume, cité dans LE GALL M., « Tout un tas de petits pas sur le chemin de l'apprentissage », *Bibliothèque(s)*, op. cit.

¹⁸⁵ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ *Ibid.*

travailler en équipe chez les bibliothécaires est un véritable atout dans cette démarche de collaboration inter-services¹⁸⁸.

Gestion du temps

La mise en œuvre de pédagogies innovantes pose aussi la question du temps. En effet, d'après les personnes interrogées, refondre sa pédagogie et adapter ses formations à de nouveaux modèles pédagogiques prend beaucoup de temps. Cela implique aussi de disposer de moments pour s'approprier ces nouveaux modèles. On change de paradigme : il faut veiller, élaborer, tester, corriger...

Or, la formation n'est souvent qu'une partie de la fiche de poste des bibliothécaires. Il est rare qu'il y ait une équipe dédiée : le plus souvent il y a un responsable de la formation, qui a le rôle de coordinateur ; et la formation est inscrite dans les fiches de poste des personnels des catégories A et B. Si bien qu'à de rares exceptions, il s'agit d'une activité ponctuelle dans le travail du bibliothécaire, qui n'a pas vraiment le temps de s'y plonger réellement, ni d'avoir un véritable recul sur ses pratiques pédagogiques. Ainsi, comme l'indique une personne interrogée, l'expérience de formateur ne se pratique souvent que sur un temps contraint, entre septembre et décembre, et ne prend corps que par la formation effective. Or, « il faudrait aussi prévoir un temps pour faire un *feedback* et travailler sur le long terme sur la formation et les supports »¹⁸⁹.

Ceci explique peut-être aussi la grande diversité des perceptions des pédagogies innovantes par les formateurs en BU : contrairement aux enseignants, la formation n'est qu'un aspect – parfois mineur - de leurs pratiques professionnelles. Dans ce contexte, le bibliothécaire formateur a besoin d'une formule toute faite, car il n'a pas vraiment le temps de revoir sa formation, et de prendre ensuite du recul par rapport à ses pratiques pédagogiques. Or, on l'a vu, une innovation n'est pas transférable telle quelle, elle nécessite une adaptation à son contexte et peut ne pas fonctionner. Mais, les bibliothécaires ont rarement l'opportunité et le temps de ne pas « transférer », et c'est peut-être pour cela que les réactions sont si différentes en fonction des personnes interrogées. La mise en œuvre de formations innovantes implique un vrai travail pédagogique, auquel les bibliothécaires sont peu formés, et surtout pour lequel ils manquent souvent de temps. La méconnaissance de leur public est un frein supplémentaire. D'où l'intérêt, là encore, de travailler en collaboration avec les enseignants. En effet, la formation à la maîtrise de l'information est souvent un « *one shot* »¹⁹⁰ (le bibliothécaire ne voit alors les étudiants que deux heures, et ne les reverra généralement plus), il n'a pas le droit à l'erreur (là où un enseignant peut tester, rectifier, recadrer sa pédagogie au fur et à mesure de ses cours), et c'est sans doute là que réside la différence avec les enseignants du supérieur. A cet égard, le témoignage d'Aurélie Gandour est assez éclairant : « Je vois des étudiants de master ou de doctorat, voire des actifs en formation professionnelle, la plupart du temps pour une session unique (quoique, c'est en train de changer, j'y travaille...), pendant laquelle j'ai pour mission de les rendre parfaitement autonomes pour tout ce qui entoure leurs recherches documentaires. C'est ambitieux. Il y a vraiment

¹⁸⁸ *Ibid.*

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ *Ibid.*

beaucoup à leur apprendre en quelques heures grappillées sur le cours d'un professeur bienveillant. »¹⁹¹.

Concernant le temps de préparation, les personnes interrogées estiment qu'une fois le concept initial inventé, les pédagogies innovantes ne prennent pas plus de temps qu'une pédagogie plus classique. En revanche, le manque de moyens humains peut parfois se faire ressentir dans le cadre de projets d'envergure : « on fonctionne à flux tendu. Les projets innovants peuvent bénéficier de financements extérieurs, mais il reste compliqué de dégager suffisamment de temps de travail pour gérer à la fois les activités quotidiennes et les projets exceptionnels. »¹⁹².

Enfin, plus prosaïquement, la question du temps de la formation elle-même est importante. Souvent, les créneaux laissés aux formations à la maîtrise de l'information sont assez ingrats, et déconnectés du reste du cursus de l'étudiant : ainsi les formations ont souvent lieu en début d'année universitaire, alors que les étudiants n'ont aucun sujet de recherche effectif. Or, comme l'indique Christelle Lison, la notion de « compétences circonstancielles », c'est-à-dire « pouvoir utiliser ce que j'apprends ici et maintenant », est désormais primordiale pour un étudiant, qui a une vision quelque peu consumériste de l'apprentissage¹⁹³. Le lien avec l'enseignement disciplinaire et l'intervention dans un calendrier logique dans le cursus de l'étudiant sont donc deux éléments perçus comme primordiaux par les personnes interrogées, mais qui ne sont pas toujours faciles à obtenir.

Moyens financiers

En termes de moyens financiers, la plupart des personnes interrogées estiment que les pédagogies innovantes peuvent nécessiter un budget plus conséquent (pour l'achat de ressources numériques, ou l'intervention de prestataires extérieurs par exemple). Par ailleurs, plusieurs personnes ont indiqué que les pédagogies ludiques ou actives nécessitent parfois des objets incongrus pour notre monde professionnel, qui par conséquent sont souvent hors marchés (Lego®, dés géants en mousse, post-it en grande quantité, « cadeaux/récompense » pour les participants...). Un bibliothécaire précise : « il y a rarement des lignes budgétaires prévues pour ces achats spécifiques »¹⁹⁴ : de fait, nombre de formateurs qui souhaitent tout de même utiliser ces dispositifs car ils pensent que cela est indispensable pour leur formation les achètent sur leurs deniers personnels. De plus, plusieurs personnes soulignent que les notions de confort et de récompense sont souvent mal vues à l'université : on n'a pas besoin de fournir des gâteaux et du café, et encore moins des « récompenses » aux apprenants. Or, « c'est quelque chose de très apprécié par les participants. Créer cette convivialité, c'est une valeur ajoutée, qui est mise en avant dans les évaluations de la formation par les apprenants, mais qui n'est pas prise en compte par l'université »¹⁹⁵. Cette

¹⁹¹ GANDOUR A., « Pédagogie active en bibliothèque », 31/07/2014, *Quand les livres auront des dents...*, disponible en ligne sur <<http://quandleslivres.blogspot.fr/2014/07/pedagogie-active-en-bibliotheque.html>> [consulté le 03/11/2016].

¹⁹² Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁹³ LISON C., *Quelles pratiques et quelles conditions pour former les enseignants ?*, intervention lors du Colloque Jacques Cartier « Former à l'innovation, innover pour la formation ? », *op. cit.*

¹⁹⁴ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

¹⁹⁵ *Ibid.*

absence de souplesse de l'institution publique peut donc être parfois difficile à gérer.

De même, il est souvent nécessaire de faire appel à des professionnels extérieurs à l'université pour mettre en place certains dispositifs innovants : ainsi le SCD du Havre a par exemple fait appel à un metteur en scène et à des comédiens professionnels pour créer sa *murder party*, et la BUMPC a co-construit son jeu vidéo pédagogique avec des professionnels du jeu vidéo. Il faut donc justifier auprès de ses tutelles l'intérêt et la pertinence de tels projets pour obtenir des financements supplémentaires. Ce n'est pas toujours évident, même si les tutelles semblent de plus en plus sensibilisées à cette question et que des subventions existent pour soutenir l'innovation pédagogique (par le biais des IDEX ou des « Bonus Qualité Enseignement » par exemple).

Par ailleurs, la mise en œuvre de pédagogies innovantes nécessite aussi d'avoir des locaux adaptés à ce type de pédagogie. Plusieurs bibliothèques se sont dotées d'espaces de ce genre (BUMPC, *Learning hub* de l'EM Lyon, Lilliad...), et il est évidemment plus simple de proposer de l'innovation pédagogique dans des espaces adaptés (configuration modulable de la salle, mobilier facilement déplaçable, tableaux ou murs inscriptibles...), plutôt que dans des salles de formation à la configuration classique (qui ne facilitent pas le travail en petits groupes par exemple). Si avoir des locaux favorisant la pédagogie active est évidemment un atout non négligeable, pour la plupart des personnes interrogées, ce n'est toutefois pas indispensable. Plusieurs personnes indiquent que même si les salles sont peu adaptées, elles parviennent quand même à faire de la pédagogie active, car c'est sur les personnes que repose l'innovation. L'une d'elles précise : « croire que l'innovation va arriver avec le matériel, c'est raisonner à l'envers. Il faut d'abord réfléchir à quelle innovation pédagogique on souhaite porter, et ensuite la mettre en œuvre. Innover, c'est une question d'approche pédagogique, le matériel innovant, c'est juste du confort en plus. La pédagogie précède les espaces : il est faux de croire qu'on proposera des formations bien meilleures et bien plus innovantes avec de beaux espaces si on ne réfléchit pas d'abord à ce qu'on souhaite proposer. »¹⁹⁶.

Toutefois, il est évident que de beaux espaces contribuent à l'attractivité de la bibliothèque. C'est un moyen de séduire le public, ce qui n'est pas négligeable. Pour une des personnes interrogées, c'est même indispensable : « il faut des invitations à s'asseoir. Si ce n'est pas le cas, vous ne remettrez plus les pieds en bibliothèque. Il n'y a pas de raison pour que ce qu'on vive en bibliothèque en termes d'expérience soit différent d'ailleurs : c'est le premier contact qui prime et s'il n'a pas été bon, il y a des chances pour qu'il ne reste pas bon »¹⁹⁷.

Enfin, si l'on s'intéresse à l'importance de la prise en compte des besoins physiologiques et du bien-être de l'apprenant dans le processus d'apprentissage¹⁹⁸, on ne peut que constater que des salles inadaptées ne sont confortables ni pour le formateur, ni pour les apprenants et qu'elles peuvent nuire au processus d'apprentissage.

¹⁹⁶ *Ibid.*

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ A cet égard, voir notamment l'article de LE GALL M., « Tout un tas de petits pas sur le chemin de l'apprentissage », *Bibliothèque(s), op. cit.*

METTRE EN ŒUVRE UNE PEDAGOGIE INNOVANTE EN BU : QUELQUES PISTES DE REFLEXION

L'innovation est une démarche volontariste, qui implique une acculturation des équipes. S'interroger sur l'appropriation des pédagogies innovantes en BU, c'est donc aussi s'intéresser à la façon dont les bibliothécaires se familiarisent avec ces nouvelles pratiques. C'est également s'interroger plus largement sur la manière dont se diffuse la culture de l'innovation au sein d'un établissement. Par ailleurs, la question de l'appropriation des pédagogies innovantes chez les formateurs en BU a aussi fait ressurgir un débat déjà ancien dans notre profession, celui sur l'universalité de la mission de formation et un éventuel statut du bibliothécaire-formateur. Enfin, il apparaît que la communication et la collaboration sont deux éléments essentiels à l'innovation et à une meilleure appropriation des pédagogies innovantes par les formateurs en BU.

INSUFFLER UNE CULTURE DE L'INNOVATION DANS SON EQUIPE

Innover, pour quoi faire ?

Dans tous les domaines, il y a une injonction à l'innovation. Si les structures publiques semblaient jusqu'ici épargnées par ce phénomène, ce n'est plus le cas aujourd'hui, comme l'explique Christophe Péralès : « innover en bibliothèque ne relève plus, aujourd'hui, d'un régime d'exception : *nolens, volens*, c'est une nécessité courante et quotidienne, impliquant quasiment un processus continu. Depuis une quinzaine d'années en effet, la « disruptivité » des révolutions numériques et des réseaux a engagé l'ensemble des acteurs de la culture et du savoir, et singulièrement les bibliothèques, dans un mouvement de rénovation voire de refondation qui ne connaît pas de répit et semble loin d'être épuisé. »¹⁹⁹. Il n'est toutefois pas aisé d'insuffler cette « culture de l'innovation » dans nos structures extrêmement hiérarchisées et cadrées, d'autant plus que, dans la culture française, l'erreur est souvent mal perçue et peu tolérée, alors même que c'est un élément inhérent au processus de l'innovation.

Pour les personnes interrogées dans le cadre de ce travail, il est primordial de favoriser l'innovation, à travers notamment un management adapté et une politique de formation continue ambitieuse. Le soutien de la direction a été mentionné à chaque fois comme un atout et un levier important pour la mise en œuvre et l'appropriation des pédagogies innovantes en bibliothèque. En effet, toute innovation doit être précédée d'une vision, d'une stratégie précise : « changer, c'est changer quelque chose, changer pour quelque chose ; non changer pour changer, être à la page, ou se donner l'illusion du mouvement »²⁰⁰. C'est d'ailleurs

¹⁹⁹ PERALES C. (dir.), *Conduire le changement en bibliothèque : vers des organisations apprenantes*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2015 (La Boîte à outils, n° 32), p. 9.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 11.

ce que soulignent Myriam Gorsse et Cécile Swiatek à propos de la mise en place des pédagogies ludiques dans les BU : « les équipes, en revanche, peuvent ne pas se reconnaître dans ces actions et opposer une certaine résistance aux programmes ludiques. Il est toutefois manifeste que les agents de bibliothèque adhèrent de manière beaucoup plus forte à ces initiatives si les tutelles assument et soutiennent leur développement. »²⁰¹. Beaucoup de directeurs de bibliothèques sont conscients du rôle que doivent jouer les BU en matière de formation à la maîtrise de l'information et de soutien à la pédagogie, et tentent donc de favoriser une culture de l'innovation dans ce domaine. L'objectif est de transformer la bibliothèque en « organisation apprenante », c'est-à-dire une « organisation ayant développé la capacité d'évoluer en permanence pour s'adapter aux transformations de son environnement, grâce à la participation active de tous ses membres dans l'identification et la résolution des problèmes liés au travail, et la capitalisation des processus de gestion des difficultés et conflits »²⁰². Or nous n'avons pas tous le même rapport au changement : certains vont le solliciter, d'autres au contraire l'appréhender, voire le refuser. La formation et l'accompagnement des personnels sont donc des éléments essentiels, qu'ont mentionnés toutes les personnes interrogées.

Former les personnels

La formation des personnels est considérée comme un levier essentiel pour l'appropriation par les formateurs en BU des pédagogies innovantes. Les personnes interrogées constatent qu'il y a de plus en plus de formations de formateurs et que ces dernières incluent assez fréquemment un focus sur les pédagogies actives. Récemment, une formation dédiée à l'*active learning* a par exemple été proposée par le centre régional de formation des bibliothécaires Médiadix²⁰³. Par ailleurs, de plus en plus de personnels des bibliothèques prennent part à des formations de plus grande ampleur sur l'innovation pédagogique, de type université d'été ou même Diplôme Universitaire : ainsi, la responsable de la formation au SCD de l'UPPA a participé à l'université internationale d'été en pédagogie universitaire, co-organisée en 2014 par les Universités de Laval, McGill et Bordeaux²⁰⁴. Au SCD de Nice, deux bibliothécaires ont suivi le Diplôme Universitaire de pédagogie innovante proposé à l'Université de Nice. En Angleterre, ce phénomène de spécialisation des bibliothécaires existe aussi : la *Higher Education Academy* (HEA)²⁰⁵ dispense par exemple aux bibliothécaires des *fellowships* qui attestent de leurs compétences pédagogiques²⁰⁶.

²⁰¹ GORSSE M., SWIASTEK C., « Place au jeu ! Innovation et activités ludiques en bibliothèque », *Bulletin des bibliothèques de France*, op. cit.

²⁰² PERALES C. (dir.), *Conduire le changement en bibliothèque : vers des organisations apprenantes*, op. cit., p. 173.

²⁰³ LE GALL M., *L'active learning au cœur de l'apprentissage*, février 2016, disponible en ligne sur < <http://fr.slideshare.net/magalielegall/lactive-learning-au-coeur-de-lapprentissage> > [consulté le 03/11/2016].

²⁰⁴ Pour plus d'informations, voir : www.una-univ-bordeaux.fr/Download/News/PieceJointeInfo/fichier/167.pdf [consulté le 25/11/2016].

²⁰⁵ Pour plus d'informations, voir : <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/hea-fellowships> [consulté le 25/11/2016].

²⁰⁶ Entretien avec Aurélie Gandour, mené pour ce mémoire d'études.

Mais l'offre de formation en « pédagogies innovantes » est-elle suffisante ? Là encore, toutes les personnes interrogées ne sont pas d'accord. Pour certaines, l'offre de formation initiale et continue est peu satisfaisante. Pour d'autres, au contraire, elle est suffisante.

Le fait est que peu de bibliothécaires sont formés à la pédagogie, comme l'explique Aurélie Gandour : « comme la plupart des bibliothécaires, je n'ai pas reçu de formation initiale sur la pédagogie. Pourtant, en particulier dans l'enseignement supérieur, nous sommes nombreux à devoir régulièrement donner des formations à des étudiants de divers niveaux. Dans mon cas, il s'agit de ma mission principale au sein de mon établissement. [...] Du coup, j'essaie de me former moi-même au maximum, au travers de "formations de formateurs" »²⁰⁷.

Pour se former et s'informer sur le sujet, les bibliothécaires font beaucoup de veille à travers les réseaux sociaux ou bien des sites de références (comme *Tribune Compétences Informationnelles*²⁰⁸ ou *Pédagogie universitaire*²⁰⁹) ou des blogs qui abordent la question de la pédagogie active en bibliothèque (comme celui d'Aurélie Gandour par exemple²¹⁰). En termes de littérature francophone, ils utilisent des ouvrages de pédagogies pour adultes, comme ceux dédiés aux jeux cadres de Thiagi, qui favorisent l'interactivité dans un cours et contribuent à une complémentarité des activités pédagogiques en faisant appel à la diversité des mémoires des apprenants. En revanche, il n'existe quasiment pas d'ouvrages dédiés à la pédagogie active et/ou innovante en bibliothèques en France, à la différence des publications professionnelles anglo-saxonnes qui sont très nombreuses, notamment sur l'*active learning* en bibliothèques²¹¹.

Il s'agit donc souvent d'une formation empirique, fondée sur le volontarisme, la curiosité et l'échange de bonnes pratiques des bibliothécaires. Sur la question de la formation initiale, toutes les personnes interrogées n'ont pas le même point de vue : pour certaines, il est dommage que les bibliothécaires ne soient pas davantage formés à la pédagogie alors que la formation (à destination des usagers de la bibliothèque ou des personnels) est de plus en plus fréquente dans les fiches de poste des bibliothécaires. A titre d'illustration, la formation des usagers dans le cursus des élèves conservateurs à l'Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (Enssib) est une option ; par conséquent, tous les élèves n'y sont pas formés. Toutefois, pour plusieurs personnes interrogées dans le cadre de ce travail, dont Elisabeth Noël, en charge de ce module de formation à l'Enssib, ce n'est pas une difficulté : « tout le monde ne suit pas la formation de formateurs en DCB, ça n'a jamais été obligatoire, mais ça ne me choque pas dans la mesure où certains n'en feront jamais, ou bien vous reviendrez en formation continue [...]. Le dispositif est suffisant pour ceux qui veulent en faire, le problème c'est que ceux qui font de la formation ne ressentent pas forcément le besoin de faire de la formation de formateur et qu'ils reproduisent ce qu'ils ont vécu. »²¹².

²⁰⁷ GANDOUR A., « Pédagogie active en bibliothèque », 31/07/2014, *Quand les livres auront des dents...*, op. cit.

²⁰⁸ Site accessible sur <<https://tribuneci.wordpress.com>> [consulté le 13/12/2016].

²⁰⁹ Site accessible sur <<https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com>> [consulté le 13/12/2016].

²¹⁰ Site accessible sur <<http://quandleslivres.blogspot.fr/2014/07/pedagogie-active-en-bibliotheque.html>> [consulté le 13/12/2016].

²¹¹ Pour un aperçu de quelques références en pédagogies innovantes en bibliothèques, voir « Littérature pratique pour mettre en œuvre une pédagogie innovante en BU » dans la bibliographie de ce travail, p. 95.

²¹² Entretien avec Elisabeth Noël, mené pour ce mémoire d'études.

Pour ce qui est de la formation en poste, le schéma le plus souvent décrit par les personnes interrogées est l'existence d'une cellule de quelques personnes dédiées à la formation, qui travaillent en équipe et expérimentent, puis qui diffusent leurs méthodes pédagogiques à l'ensemble des bibliothécaires formateurs, à travers des réunions ou des partages d'expérience. La formation en binôme est souvent utilisée pour les formateurs débutants ou par ceux qui veulent mettre en pratique une innovation pédagogique. A titre d'exemple, il existe une cellule formation au SCD de l'UPPA. Elle gère une veille sur le sujet (*via* une liste de diffusion) et organise chaque année une « journée des formateurs » dédiée à la conception d'une séquence de formation, et au cours de laquelle les bibliothécaires échangent sur leurs pratiques et expérimentent des dispositifs pédagogiques. Ainsi, lors de l'une de ces journées, les bibliothécaires ont pu tester les cartes pédagogiques créées par l'Université de Laval (Québec)²¹³. Ces cartes ont pour objectif de soutenir la pratique réflexive des enseignants universitaires, en proposant de jouer autour de leurs pratiques (par exemple, tenter de modifier sa formation en fonction de la carte piochée). Pour Joanne Guéné-Mercher, responsable de formation au SCD de l'UPPA, elles permettent aussi de montrer que l'innovation est à la portée de tous, qu'« innover ce n'est pas tout modifier, mais déjà modifier un paramètre de la formation, petit à petit »²¹⁴. De plus, les bibliothécaires créent actuellement un espace sur Elearn, la plateforme de ressources pédagogiques de l'UPPA, pour que les formateurs puissent y déposer des ressources (fiches pédagogiques, supports...), ce qui contribue à insuffler une vraie dynamique, grâce au travail d'équipe.

La formation tout au long de la vie et le partage d'expériences constituent donc le terreau nécessaire à l'innovation pédagogique pour l'ensemble des personnes interrogées. Mais c'est aussi grâce à l'expérimentation, dans la logique d'une « politique des petits pas », que les bibliothécaires s'approprient ces nouvelles méthodes pédagogiques.

Favoriser l'expérimentation et la bienveillance

Il n'y a pas d'innovation sans expérimentation, c'est ce sur quoi insistent toutes les personnes interrogées. L'expérimentation implique le risque de l'échec, qui est assez mal toléré dans la culture française. L'idée est donc de favoriser la prise de risque des personnels, notamment en cultivant un regard bienveillant vis-à-vis de l'expérimentation. L'expérimentation est aussi un moyen de se former : il faut « expérimenter sur ses collègues avant de se lancer vraiment, proposer plusieurs niveaux d'approches »²¹⁵.

Un climat de confiance entre les formateurs est donc indispensable à l'innovation pédagogique. Pour Christelle Lison, l'espace de formation doit être « un espace de confiance, où l'on peut dire ce qui ne marche pas. [...] Sans ce

²¹³ Les cartes à jouer pédagogiques ont été développées par Claude Savard et Serge Talbot pour appuyer la pratique réflexive des enseignants en pédagogie universitaire. Pour plus de précisions, voir la présentation de Claude Savard, disponible en ligne sur <<https://prezi.com/wscm4itiscu/enseigner-a-luniversite-laval-assurer-sa-croissance-pedagogique/>> [consulté le 29/11/2016].

²¹⁴ Entretien avec Joanne Guéné-Mercher, mené pour ce mémoire d'études.

²¹⁵ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

climat de confiance et de bienveillance, l'innovation ne peut exister »²¹⁶. En effet, certaines personnes ont du mal avec l'innovation et le changement brutal, alors que d'autres les recherchent et les prennent comme un défi. Ainsi pour Magalie Le Gall, bibliothécaire et formatrice en pédagogie active, mieux vaut mettre en œuvre « une politique des petits pas »²¹⁷, qui permettra aux collègues de prendre confiance progressivement : « au lieu de forcer tout le monde à appliquer le même modèle, il vaut mieux permettre à ceux qui veulent tester d'avancer plus vite, et à ceux qui sont moins confiants de prendre un peu plus leur temps, plutôt que de les forcer à changer tout d'un coup »²¹⁸. A cet égard, le concept d'une organisation « antifragile »²¹⁹, développé dans son établissement par Nathalie Clot, directrice de la BUA, est particulièrement intéressant. Il promeut une culture des petites prises de risque, en : « développ[ant] la pratique de l'adaptation continuelle, basée sur un apprentissage collectif, par essai-erreur, dans laquelle la prise de risque est valorisée, et où les éventuels échecs deviennent des sources d'enrichissement professionnel »²²⁰. Nathalie Clot explique que la BUA organise une fois par mois depuis 2013 ce que les bibliothécaires appellent le « BIBA+ » (pour « bibliothécaires anonymes »). Il s'agit d'un temps où chacun doit parler d'une situation d'accueil (en service public ou en formation par exemple) où il est sorti de sa zone de confort. Elle précise que les cadres qui animent la séance mettent en avant leurs propres erreurs : ainsi, « le partage des découvertes et des tâtonnements du mois écoulé permet à chacun de s'inscrire dans un environnement mouvant, où il n'y a pas de bonne réponse qui attendrait d'être découverte, mais des possibilités que le hasard révèle. »²²¹.

Le partage d'expérience, les temps d'échanges ou de *brainstorming* sont indissociables de l'innovation pédagogique, perçue finalement comme un processus collégial, qui se fait en équipe. Par exemple, à la BUMPC, le Pôle formation organise des « PPP » pour « points de pédagogie partagée » : chaque mois, les bibliothécaires formateurs se rassemblent lors d'un atelier pour un partage d'expériences autour d'un thème défini à l'avance (pédagogie et adaptation aux nouveaux espaces de formation, pédagogie par le jeu, former à l'identité numérique, etc...).

De manière générale, les personnes interrogées mettent toutes en avant les notions de bienveillance, d'expérimentation et de droit à l'erreur. Une des personnes interrogées précise : « le fait de se tromper fait partie de l'apprentissage. On l'enseigne à nos étudiants et on se l'applique à nous »²²². C'est donc un véritable changement de culture, qui n'est pas toujours évident à mettre en œuvre dans nos structures : « prenant à revers une culture professionnelle encore largement pénétrée de l'idée que les erreurs doivent être sanctionnées et que les règles n'ont pas à être questionnées, nous plaiderons pour la valorisation de

²¹⁶ LISON C., *Quelles pratiques et quelles conditions pour former les enseignants ?*, intervention lors du Colloque Jacques Cartier « Former à l'innovation, innover pour la formation ? », *op. cit.*

²¹⁷ LE GALL M., « Tout un tas de petits pas sur le chemin de l'apprentissage », *Bibliothèque(s)*, *op. cit.*

²¹⁸ Entretien avec Magalie Le Gall, mené pour ce mémoire d'études.

²¹⁹ Ce concept est emprunté à un essai de Nassim Nicholas Taleb, *Antifragile : les bienfaits du désordre*, 2013.

²²⁰ CLOT N., « Antifragile, ou les bienfaits du désordre en bibliothèque », dans PERALES C. (dir.), *Conduire le changement en bibliothèque : vers des organisations apprenantes*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2015 5 La Boîte à outils, n° 32), p. 27.

²²¹ *Ibid.*, p. 34.

²²² Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

l'adaptabilité et de l'évolution permanente [...] apprendre à échouer sans perdre la face, à reculer sans renoncer »²²³. Cela implique aussi d'éviter le jugement et de ne pas bloquer les élans des collaborateurs : « on ne dit pas « non » tout de suite, mais « essaie et on verra ce que cela donne »... » précise une des personnes interrogées²²⁴.

Enfin, plusieurs personnes ont insisté sur l'importance d'utiliser les méthodes actives pour susciter l'innovation en dehors des temps de formations : lors des réunions, des journées des personnels... afin de diffuser cette culture à l'ensemble des personnels de l'établissement.

Cette culture de l'expérimentation et ce droit à l'erreur permettent aussi de décomplexer le rapport à l'évaluation de l'enseignement, qui permet de prendre du recul et encourage une pratique réflexive de l'enseignement, essentielle pour l'innovation pédagogique. Mais cela implique aussi une prise de conscience et un changement de point de vue de la part du formateur. Comme l'explique Christelle Lison, on a toujours tendance à ne voir que le mauvais commentaire, parmi les autres commentaires plus positifs : il faut expliquer aux étudiants à quoi sert l'évaluation et apprendre à lire cette évaluation : « une partie ne m'intéresse pas : la note. Par contre, les commentaires, j'ai appris à les lire avec le temps. Avant un mauvais commentaire me tournait dans la tête. Alors qu'en fait il n'y avait qu'un mauvais commentaire face à dix-neuf bons. »²²⁵. L'évaluation des enseignements est d'ailleurs souvent évoquée par les personnes interrogées dans le cadre de cette étude comme un des points sur lesquels les bibliothécaires doivent s'améliorer. En effet, si certains ne font aucune évaluation, pour les autres, l'évaluation de l'enseignement se traduit le plus souvent par un questionnaire de satisfaction à la fin de la formation. Une des personnes interrogées précise : « nous souhaitons développer l'évaluation de l'acquisition des compétences à un peu plus long terme : ont-ils changé leur manière de travailler ? Cela implique une phase d'analyse des besoins en amont ou en début de séance. »²²⁶.

Cette question de l'évaluation dans le temps est évoquée à plusieurs reprises comme une difficulté pour les bibliothécaires, qui ne voient souvent les étudiants qu'ils forment qu'une seule fois et sur un temps très court (deux heures). De fait, ils n'ont pas le recul de l'enseignant qui suit ses étudiants sur le long terme et peut éventuellement voir une évolution dans leur façon de travailler : « On a fait un questionnaire auprès des enseignants de L1 avec 60% de réponses, et ils trouvent la formation très bien. Les étudiants, ça leur a apparemment plu aussi. Après la question c'est jusqu'où ça leur sert ? On n'a pas fait d'évaluation sur les acquis (c'est compliqué) et je m'interroge sur l'utilité d'une telle évaluation »²²⁷. Un autre précise : « Est-ce que les étudiants savent valider l'information en tant que citoyens ? On peut bien sûr vérifier cela à travers une grille de validation de l'information, mais ça reste très scolaire. [...] entre une évaluation outil et ce qu'ils en font réellement, nous on sera finalement toujours assez courts de vision »²²⁸.

²²³ CLOT N., « Antifragile, ou les bienfaits du désordre en bibliothèque », dans PERALES C. (dir.), *Conduire le changement en bibliothèque : vers des organisations apprenantes*, op.cit., p. 36.

²²⁴ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

²²⁵ LISON C., *Quelles pratiques et quelles conditions pour former les enseignants ?*, intervention lors du Colloque Jacques Cartier « Former à l'innovation, innover pour la formation ? », op. cit.

²²⁶ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

²²⁷ Ibid.

²²⁸ Ibid.

C'est dans cette perspective que l'intégration des bibliothécaires et de la formation à la maîtrise de l'information dans des projets pédagogiques est intéressante, car elle permet de replacer l'enseignement du bibliothécaire sur un temps plus long.

TOUS FORMATEURS ?

Un sujet délicat dans la profession

Si globalement l'idée que la formation des usagers est importante et nécessaire est bien intégrée par les bibliothécaires, certains pensent encore que s'ils ont choisis d'être bibliothécaires, c'est justement pour ne pas être enseignants. D'autres souffrent d'un déficit de légitimité par rapport à l'action de formation : ils ne veulent surtout pas se dire enseignants, tout juste formateurs. Ainsi, une des personnes interrogées donne une anecdote éclairante sur le poids des représentations dans l'identité professionnelle des bibliothécaires : lorsque le SCD a organisé une « journée de l'innovation pédagogique » à l'attention du personnel de la bibliothèque, la journée a eu très peu de succès. En revanche, quand le SCD a proposé le même type de journée de formation, mais en l'intitulant plus simplement « journée des formateurs », il y a eu plus de participants, toutes catégories confondues. Les personnels des bibliothèques ne se sentaient pas vraiment concernés par une journée dédiée à l'innovation pédagogique, perçue souvent comme le domaine des enseignants. Pour la personne interrogée, il est donc important de prendre en compte cette culture professionnelle des bibliothécaires²²⁹. C'est donc aussi une question d'identité professionnelle qui se joue autour de l'innovation pédagogique dans la formation des usagers. Comme l'explique Sophie Kennel, directrice de l'Institut de développement et d'innovation pédagogique de l'Université de Strasbourg, « le bibliothécaire expert du document ne se sent pas légitime sur la pédagogie, mais cette vision est partagée par l'enseignant chercheur, qui lui, ne sent pas légitime vis-à-vis de la documentation »²³⁰. Ce constat était déjà fait en 2005 par Christel Candalot Dit Casaurang qui parle d'un « malaise identitaire » chez les bibliothécaires : « l'analyse des entretiens avec les personnes travaillant en bibliothèque révèle avant tout une sorte de complexe d'infériorité, notamment vis-à-vis des enseignants : « Quand bien même nous serions spécialistes d'une discipline, les enseignants disciplinaires diraient : ils travaillent à la bibliothèque parce qu'ils ne font pas d'enseignement. »²³¹.

Au-delà de ce déficit de légitimité ressenti par certains bibliothécaires, la question du « tous formateurs » est d'autant plus sensible en bibliothèque que, comme nous l'indiquons, il y a une masse importante d'étudiants à former, et que les ressources humaines ne sont pas toujours suffisantes pour répondre à cette demande. De fait, il peut s'agir de formations à la chaîne, voire en amphithéâtre. Souvent, la plupart des bibliothécaires (les personnels des catégories A et B pour les formations et les personnels de catégorie C pour les visites de la bibliothèque) sont sollicités *de facto* pour répondre à ce besoin, qu'ils soient ou non intéressés

²²⁹ *Ibid.*

²³⁰ *Ibid.*

²³¹ CANDALOT DIT CASAURANG C., « Formation à la maîtrise de l'information en premier cycle universitaire. Quels formateurs ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, op. cit.

par la pédagogie et la formation des usagers. Dans ce contexte, la bibliothèque fonctionne donc à flux tendu. Ainsi, dire que certains personnels ont le droit de ne pas faire de formation, ou n'ont pas les compétences nécessaires pour cela, c'est aussi risquer d'être dans l'impossibilité de remplir la mission de formation que se sont données les bibliothèques. Toutefois, certaines personnes interrogées émettent quelques réserves sur la volonté de former le plus d'étudiants possible, notamment dans le cadre de formations de masse, comme pour les étudiants de Licence 1 : « non, tout le monde ne devrait pas faire de la formation... Après quand il y a de grandes masses à gérer, ça nous aurait embêtés si on avait dit « untel n'en fait pas »... mais d'un autre côté, il y a en effet des gens qui sont moins à l'aise et moins faits pour cela. Ça touche à des problèmes de management... Mais déjà, doit-on continuer à faire des formations de masse comme on le fait ? Quels sont les bénéfices qu'on ressort de ce genre de formation ? Est-ce que c'est pertinent ? Je pose la question. »²³². Ce questionnement sur les formations de masse était déjà noté par Christel Candalot Dit Casaurang en 2005 : « Les conservateurs dénoncent enfin le manque d'investissement d'un grand nombre de personnels : « Ils ne sont pas toujours partants » pour faire des formations, cette réticence pouvant même aller jusqu'à de la « peur d'intervenir en formation », notamment en direction des premiers cycles. [...] [formation] qui doit être reconduite chaque année universitaire au premier semestre. D'ailleurs, beaucoup préfèrent intervenir en formation auprès d'étudiants plus âgés, davantage autonomes. »²³³. Ainsi, les bibliothécaires sont parfois soumis à une certaine pression : après avoir bataillé pour faire reconnaître la pertinence de leur intervention auprès des étudiants, ils sont victimes de leur succès, au risque, selon certains, de faire une formation inefficace (car déconnectée du cursus des étudiants par exemple). Il faut d'ailleurs noter que, pour le moment, les évaluations demandées aux bibliothèques sur la formation des usagers (comme l'Enquête Statistique Générale auprès des Bibliothèques Universitaires (ESGBU)) sont essentiellement des bilans chiffrés. Il est donc difficile pour les bibliothèques de se détacher de ce bilan chiffré et donc d'échapper à la formation de masse. Mais, comme l'indique une des personnes interrogées : « c'est un vrai problème car c'est aussi parce que les BU font de la formation de masse qu'elles sont intégrées dans les cursus, surtout en Licence »²³⁴.

La question d'un statut de bibliothécaire-formateur

Toutefois, cet axiome du « tous formateurs » pose certaines questions. Françoise Hecquard et Marielle de Miribel, dans leur ouvrage sur le bibliothécaire formateur, indiquent que le formateur doit posséder les compétences suivantes : un savoir professionnel (niveau expert), un savoir relationnels (dans la mesure où « la formation est une forme spécialisée de communication ») et des savoirs pédagogiques²³⁵. Elles expliquent aussi que la formation des usagers est largement développée dans la littérature professionnelle depuis une vingtaine d'années en France, et depuis bien davantage dans les pays anglo-saxons, et que les textes

²³² Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

²³³ CANDALOT DIT CASAURANG C., « Formation à la maîtrise de l'information en premier cycle universitaire. Quels formateurs ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, op. cit.

²³⁴ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

²³⁵ HECQUARD F., DE MIRIBEL M., *Devenir bibliothécaire-formateur : organiser, animer, évaluer*, op. cit., p.65.

statutaires français de 1991 et 1992 attribuent aux conservateurs et aux personnels de catégorie B des fonctions de médiation et de formation des utilisateurs clairement définis. Toutefois, elles soulignent que « curieusement, l'apprentissage du métier de formateur n'est pas évoqué en tant que tel par les bibliothécaires. Comme cela peut également être constaté dans nombre d'articles publiés par les professionnels des bibliothèques sur leur pratique de formation, l'apprentissage des méthodes pédagogiques, ou du moins des techniques propres à un métier différent qui serait celui de formateur, semble inutile ou incongru. Cette façon de voir se retrouve d'ailleurs dans toutes les pratiques des bibliothécaires ayant un rapport avec la médiation, dans la mesure où tout ce qui relève du relationnel serait inné »²³⁶.

En effet, même si cela est en train de changer (les bibliothèques organisent de plus en plus des formations de formateur ou des formations à l'accueil du public pour leurs personnels), la formation est souvent inscrite dans les fiches de postes de tous les bibliothécaires, indépendamment de leurs compétences ou de leur appétence pour le domaine. Pour une des personnes interrogées, cela revient à dire qu'il n'y a pas besoin de compétences spécifiques pour être formateur : « imposer la formation à quelqu'un qui n'en veut pas, c'est nier la compétence, c'est dire que tout le monde peut former. Or, un bibliothécaire-formateur n'est pas un simple bibliothécaire »²³⁷. Pour elle, il y a un véritable enjeu de légitimité, notamment vis-à-vis des enseignants. C'est d'ailleurs ce que relevaient certains enseignants interrogés par Christel Candalot Dit Casaurang : « [ils] évoquent le manque de compétences des personnels de bibliothèque, même s'ils sont formateurs des personnels de bibliothèque depuis plusieurs années : « On ne s'improvise pas enseignants pour des professionnels. Ces personnels, professionnels, quand ils forment des personnels de bibliothèque, ont l'habitude d'adultes, en situation de professionnalisation, et donc ils s'adressent à des gens convaincus. Quand on fait de la formation à la recherche documentaire dans les cursus qui visent autre chose que devenir des professionnels de la documentation, non seulement la formation est différente mais la didactique, la pédagogie, l'approche du public est différente. »²³⁸. Dans cette perspective, une des personnes interrogées défend également une spécialisation des formateurs, notamment dans les domaines disciplinaires : « une bonne formation est délivrée par quelqu'un qui maîtrise son domaine. Vous avez une question et vous ne pouvez pas répondre : quelle image renvoyez-vous ? »²³⁹.

Néanmoins, la formation est en train de devenir un aspect essentiel du métier de bibliothécaire : « c'est tout un métier qui change, ce n'est pas juste une spécialisation, mais bien une évolution du métier »²⁴⁰. Sans aller jusqu'à la création d'un statut de bibliothécaire-formateur, peut-être faudrait-il plutôt se diriger vers une professionnalisation des bibliothécaires en matière de pédagogie, que ce soit à travers la formation initiale ou la formation continue. C'est d'ailleurs ce qu'essaient de mettre en place les structures documentaires des établissements

²³⁶ *Ibid.*, p. 66-67.

²³⁷ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

²³⁸ CANDALOT DIT CASAURANG C., « Formation à la maîtrise de l'information en premier cycle universitaire. Quels formateurs ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, *op. cit.*

²³⁹ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

²⁴⁰ *Ibid.*

d'enseignement supérieur associés du site d'Alsace, avec un projet ambitieux de « label formateur ».

L'exemple du projet de « label formateur » en Alsace²⁴¹

En Alsace, les bibliothèques d'enseignement supérieur travaillent depuis plusieurs années sur la formation des formateurs. Ainsi, dès les années 2000 l'Université de Strasbourg (UNISTRA), la Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg (BNU), l'Université de Haute Alsace (UHA) et l'Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique (Urfist) de Strasbourg ont créé un groupe de travail autour de la formation des usagers, le GTFU Alsace. Le groupe de travail avait notamment proposé des outils pour la formation des usagers, comme la « mallette du formateur » qui permettait de partager les documents de formation de l'ensemble des collègues de ces établissements dans une base commune. Un autre outil permettait « d'estimer le temps nécessaire à l'organisation et l'animation d'une formation, et donc de nourrir la réflexion autour du coût d'une formation et de l'estimation de la charge de travail »²⁴².

Depuis, les établissements d'enseignement supérieur cités plus haut se sont associés²⁴³ et ont développé, dans le cadre du Schéma Directeur de la Documentation du contrat de site, un dispositif ambitieux et novateur de labellisation de la fonction de formateur en bibliothèque. Co-piloté par l'UHA et l'INSA et financé dans le cadre du contrat de site, ce label a pour objectif non seulement de former les personnels, mais également de leur reconnaître une compétence avérée de formateur, adossée sur une pratique et une analyse de cette pratique.

En 2013, la lettre de cadrage du projet annonce les objectifs suivants²⁴⁴ :

- proposer un dispositif régional innovant pour anticiper et accompagner l'évolution du métier ;
- valoriser les compétences et l'activité des formateurs « Bibliothécaires formateurs » ;
- améliorer le niveau des formateurs, donc la qualité des formations et par conséquent le niveau des étudiants ;
- légitimer les compétences des bibliothécaires formateurs auprès des acteurs des établissements (composantes, enseignants, étudiants) ;
- améliorer le suivi des formateurs ;
- proposer un modèle de certification qui pourrait s'étendre ensuite à d'autres établissements.

²⁴¹ Entretiens avec Anne Boraud, directrice du SCD de Haute Alsace, et Marie-Pierre Thévenot, responsable de la formation au SCD de Haute Alsace, menés dans le cadre de ce mémoire d'études.

²⁴² POIROT C., « Quels obstacles à la formation à l'information ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2012, n° 5, p. 86-87, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/CONSULTER/BBF-2012-05-0086-009>> [consulté le 31/10/2016].

²⁴³ S'y ajoutent des écoles : l'INSA de Strasbourg, L'ENGES, l'ENSAS et la HEAR.

²⁴⁴ Le schéma et les objectifs présentés ici sont issus de la lettre de cadrage de 2013 [document interne]. Il s'agit donc du projet initial, et il y a eu des évolutions depuis.

Le Label Formateur recouvre un parcours global comprenant plusieurs briques²⁴⁵ :

- une série de formations articulées en deux niveaux (cf. schéma ci-dessous) ;
- un réajustement constant des modules de formations aux besoins et aux attentes *via* un bilan et une évaluation précise réalisée après chaque session de formation ;
- un dispositif de veille technico-pédagogique pour permettre aux bibliothécaires-formateurs de s'informer ;
- des journées des Formateurs réunissant annuellement l'ensemble des bibliothécaires-formateurs du site Alsace.

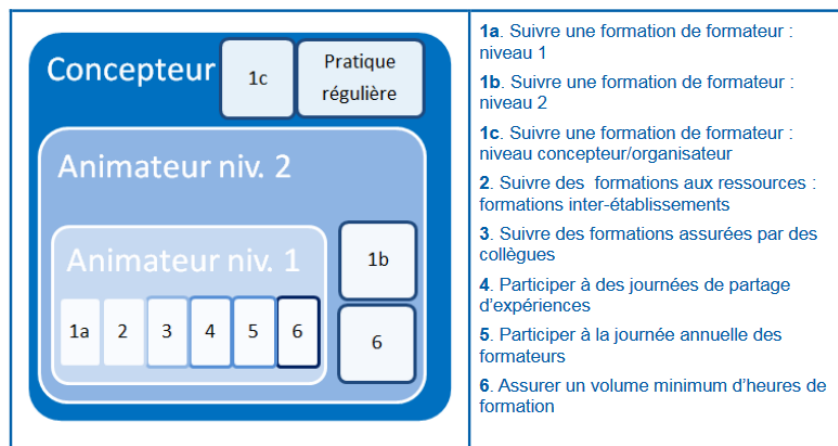


Schéma du dispositif de labellisation²⁴⁶

Le projet de labelliser ce parcours s'est précisé au fil des années et devrait se concrétiser fin 2017, moment qui marque aussi la fin du contrat de site. La mise en place de ce Label constitue, d'ores et déjà, un succès selon les responsables du projet²⁴⁷. La coopération inter-établissements a en effet créé une dynamique de partage en créant une communauté d'intérêts entre les bibliothécaires-formateurs alsaciens : ils se retrouvent, au fil des formations et partagent leurs expériences. En septembre 2016, 80 bibliothécaires ont suivi tout ou partie des sessions de formation de niveau 1. Le niveau 2, davantage centré sur l'ingénierie pédagogique, sera mis en place sur 2017.

Pour les responsables du projet, cette labellisation a été un vrai levier de l'innovation : elle a constitué « une motivation pour décider les personnels de bibliothèque qui étaient hésitants, voire réticents, à devenir formateurs, et a contribué à augmenter l'expertise des plus expérimentés ». Au-delà, elle a permis d'entamer une vraie réflexion sur la formation des usagers et a fait émerger de nouvelles modalités pédagogiques.

Pour Anne Boraud, la réussite du format tient à plusieurs facteurs : d'une part au fait que « les gens se sont sentis accompagnés pour devenir formateurs » (il y a

²⁴⁵ Entretien avec Anne Boraud, mené pour ce mémoire d'études.

²⁴⁶ Lettre de cadrage du « Label formateur », 2013 [document interne].

²⁴⁷ Entretiens avec Anne Boraud et Marie-Pierre Thévenot, menés dans le cadre de ce mémoire d'études.

par exemple beaucoup de formations de niveau 1 autour des compétences relationnelles, comme « savoir communiquer » ou « savoir gérer son stress ». D'autre part, « la perspective d'un label et donc l'idée d'avoir une reconnaissance de son activité de formateur est très importante pour les gens »²⁴⁸. Le label Formateur est « un socle intéressant pour créer un terreau favorable à l'innovation. Ensuite, je crois qu'elle ne peut émerger que d'un nombre limité de personnes – alors que le Label Formateur est une opération de masse. »²⁴⁹. La reconnaissance objective des compétences de formateurs peut sans doute donner davantage confiance aux bibliothécaires, et peut-être ainsi favoriser en formations les petites prises de risque, inhérentes au concept d'innovation.

COMMUNIQUER ET COLLABORER

Les bibliothécaires ont tendance à souffrir d'un déficit d'image par rapport à la pédagogie. Par ailleurs, les spécialistes de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur insistent sur la notion de collégialité et de coopération inter-services. Mieux communiquer sur leurs savoir-faire semble donc indispensable pour les bibliothécaires, à la fois pour gagner en légitimité et pour prendre davantage part à des projets collaboratifs.

Communiquer pour mieux innover

Les bibliothécaires font régulièrement état d'un manque de reconnaissance de leurs compétences au sein de leurs institutions. Il est donc nécessaire de mieux communiquer sur ce que les bibliothécaires font et sont capables de faire, pour favoriser une connaissance des compétences des bibliothécaires, et donc une reconnaissance de la part de l'institution qui encouragera les tutelles à inclure les bibliothèques dans des projets collaboratifs. Cette communication a plusieurs facettes.

D'une part, une meilleure communication implique notamment la reconnaissance des heures de formations comme des heures de cours, au même titre que les enseignements disciplinaires. Ainsi, à Doc'INSA, à la BUA ou l'UHA par exemple, toutes les heures de formations dispensées par les bibliothécaires sont inscrites dans les maquettes pédagogiques et apparaissent au même titre que les heures d'enseignement disciplinaire.

L'intitulé de la formation est également important, comme en témoigne E. Chataignon : au début, les formations à la maîtrise de l'information étaient inscrites dans les emplois du temps sous le terme « Doc'Insa ». « Le nom d'un bâtiment, ce n'était pas très parlant pour les étudiants »²⁵⁰ : les bibliothécaires ont donc insisté pour qu'il y ait un vrai intitulé (« recherche documentaire », « méthodologie documentaire » ... mais surtout pas « visite de la bibliothèque » qui, selon E. Chataignon, ne donnait pas aux étudiants l'impression qu'ils allaient

²⁴⁸ Entretien avec Anne Boraud, mené pour ce mémoire d'études.

²⁴⁹ Entretien avec Anne Boraud, mené pour ce mémoire d'études.

²⁵⁰ Entretien avec Evelyne Chataignon, mené pour ce mémoire d'études.

suivre une vraie formation)²⁵¹. La dénomination tient donc une place importante dans la représentation que les étudiants, et par extension les enseignants, ont des formations dispensées par la bibliothèque.

Par ailleurs, les personnes interrogées soulignent aussi l'importance de faire apparaître le bilan des actions de formations dans les rapports d'activité de l'établissement. Certaines insistent aussi sur l'importance pour la reconnaissance des bibliothèques de faire partie des instances de représentation de l'université (comme le Conseil d'Administration (CA), ou la Commission Formation et Vie Universitaire (CFVU)...). C'est d'ailleurs une des préconisations du groupe de travail « documentation et pédagogie » : composé de représentants d'enseignants, d'étudiants, des services d'appui, et des bibliothèques, ce groupe de travail s'est appuyé sur le rapport du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) sur « l'articulation et la collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur »²⁵², pour faire des préconisations sur le sujet. Dans ses conclusions, le groupe travail indique que « renforcer la représentation des services de documentation dans les instances de l'établissement et des regroupements d'établissements » est un des leviers à développer pour améliorer la collaboration entre pédagogie et documentation²⁵³.

Les conclusions du groupe de travail soulignent aussi la nécessité de « former et d'accompagner les personnels enseignants et de documentation pour développer une culture commune sur les questions de pédagogie ». Ce point a également été évoqué par la plupart des personnes interrogées : il est important de communiquer sur ce que chacun fait de son côté, et de mutualiser les savoirs sur le sujet. De même, la participation des bibliothécaires à des journées dédiées à l'innovation pédagogique, organisées par les services universitaires de soutien à la pédagogie, serait bénéfique. Cela leur permettrait non seulement de se former et de s'informer sur l'innovation pédagogique, mais surtout de rencontrer les enseignants et les acteurs des services de soutien à la pédagogie dans un autre contexte, et de mieux communiquer sur ce que font les bibliothèques. C'est aussi un moyen pour mieux comprendre les préoccupations des enseignants, et les éventuelles difficultés auxquelles ils doivent faire face. Toutefois, les formations à la pédagogie, de type DU, université d'été ou campus de formateurs (comme celui organisé par l'Université de Louvain sur l'approche par résolution de problème par exemple), sont souvent longues et assez coûteuses. Ainsi plusieurs personnes interrogées ont déploré le fait qu'il était difficile de les suivre dans leur intégralité (notamment en raison des contraintes de service public), voire même d'y participer, les universités n'étant pas toujours sensibilisées à l'utilité de faire participer les personnels des bibliothèques (qui ne sont pas des enseignants) à des séminaires ou à des

²⁵¹ *Ibid.*

²⁵² LABORATOIRE INTERUNIVERSITAIRE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA COMMUNICATION, *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur*, juin 2016, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Enseignement_superieur/32/6/Rapport-SCD-pedago-LISEC_683326.pdf> [consulté le 13/12/2016].

²⁵³ GROUPE DE TRAVAIL DGEIP « PEDAGOGIE ET DOCUMENTATION », *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation : conclusions du groupe de travail*, juillet 2016, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Enseignement_superieur/34/5/conclusions_GT_pedagogie-documentation_683345.pdf> [consulté le 13/12/2016].

formations sur la pédagogie²⁵⁴. Il serait donc nécessaire que du temps soit accordé aux bibliothécaires pour qu'ils puissent se former plus spécifiquement à la pédagogie et partager leurs expériences avec des enseignants. Ceci implique aussi que les institutions reconnaissent la légitimité de ces formations pour les bibliothécaires.

Il semble également important de communiquer sur les pratiques des bibliothèques à travers la publication d'articles ou de billets de blog, car l'innovation pédagogique, on l'a dit, est souvent le fait d'initiatives individuelles. Ce sont souvent des petites expériences qui se font localement mais dont on n'a rarement connaissance. C'est d'ailleurs ce que nous avons constaté au cours de nos recherches dans le cadre de ce mémoire d'études : beaucoup de bibliothèques font de l'innovation pédagogique, mais ne communiquent pas à ce sujet, soit par humilité (elles estiment que ce qu'elles font en termes de pédagogie ne nécessite pas forcément une communication), soit par manque de temps (concernant la formation, on peut dire que les bibliothécaires sont avant tout dans le « faire » (assurer les formations) et qu'ils n'ont souvent pas le temps d'avoir un rapport réflexif à leurs pratiques pédagogiques et de rédiger des articles sur les innovations pédagogiques qu'ils mettent en œuvre).

Mais, une bonne communication contribue à une meilleure reconnaissance des bibliothèques par l'institution, voire par la communauté universitaire. Par exemple, la remise du prix Livres Hebdo de l'innovation en bibliothèque en 2015 à la BUPMC a donné une plus grande visibilité à cette bibliothèque, et par ricochet à son institution.

Derrière cette question de la communication, il y a donc un réel enjeu de reconnaissance et de légitimité des BU²⁵⁵. Une des personnes interrogées explique qu'il est vital pour les bibliothèques de valoriser leurs activités et de s'investir dans l'innovation pour répondre au plus près aux besoins réels des étudiants : « nous sommes un centre de coût important pour les structures et il est important de fournir un retour sur investissement [...]. On a un métier mal connu et mal aimé, donc il faut monter des projets qui revalorisent la bibliothèque, et je sais que c'est injuste parce que nous ne sommes pas des communicants. L'énergie qu'on a, il faut la mettre dans des choses innovantes, qui nous mettent sous le feu des projecteurs et qui nous rendent de plus en plus légitimes. »²⁵⁶. Pour Valérie Lépine et Marie-France Peyrelong, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) oblige en effet à repenser le positionnement des BU, dans une logique qui se rapproche du positionnement des bibliothèques territoriales vis-à-vis de leurs tutelles : « d'une manière générale l'activité et le métier des bibliothèques sont ressentis comme méconnus. La bibliothèque est souvent perçue comme un équipement qui « tourne » tout seul, qui « fonctionne bien », et pour les BM c'est parfois tout ce que l' élu demandera aux directeurs. Il s'agit, dès lors, de montrer comment la bibliothèque constitue un acteur important de la ville ou de l'université, comment elle renforce leur image et ne se résume pas à être un équipement qui coûte cher en fonctionnement. Il faut [...] être partie prenante de la

²⁵⁴ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

²⁵⁵ Sur la perception de la BU par les enseignants, voir notamment COULIBALY B., HERMANN H., « L'appropriation d'une innovation par ses usagers : autour du futur *Learning centre* de l'Université de Haute Alsace », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2015, 31, 2, disponible en ligne sur < <http://ripes.revues.org/961> > [consulté le 30/06/2016].

²⁵⁶ Entretiens, dans le cadre de ce mémoire d'études.

formation des étudiants et de la valorisation de la recherche pour les bibliothèques universitaires. Cela se traduit, en particulier pour les directeurs de BU, par des relations accrues et directes avec le président de l'université, voire avec de nouveaux partenaires [...]. Il s'agit pour ces directeurs d'une activité nouvelle de forte présence, proche du lobbying, qui s'inscrit dans un marketing des services [...]. »²⁵⁷.

Pour plusieurs personnes interrogées, il faut également promouvoir l'expérience que de nombreuses bibliothèques ont développée sur l'approche par compétences, qui est en train de devenir un nouveau paradigme²⁵⁸ pour l'enseignement supérieur²⁵⁹. En effet, les bibliothécaires se sont investis depuis plusieurs années déjà sur cette question. Le référentiel des compétences informationnelles mis en œuvre par l'ADBU en 2012 en est un bel exemple²⁶⁰. Nul doute que les bibliothèques pourront facilement s'intégrer à cette approche par compétences.

Collaborer, la clef de l'innovation ?

L'innovation pédagogique est difficile à mettre en œuvre sans la collaboration avec d'autres acteurs de l'université. Les personnes interrogées ont notamment toutes souligné l'importance de la collaboration avec les enseignants, tandis que les spécialistes de la pédagogie universitaire insistent sur les notions de décroisement des enseignements et de collégialité²⁶¹.

En 2005, Mathieu Stoll et Frédéric Blin faisaient le constat suivant : « le bilan de la mise en place de la MTU depuis 1997 apparaît donc assez largement positif [...]. Sur un point, toutefois, ce dispositif a démontré ses limites : la collaboration avec les enseignants des disciplines. Il s'agit sans doute, à l'heure actuelle, du plus important frein à la généralisation des formations dans les cursus. De nombreuses bibliothèques éprouvent des difficultés à obtenir des enseignants disciplinaires qu'ils participent à la conception et, plus encore, à la réalisation et à la validation des formations documentaires. »²⁶². Force est de constater que dix ans plus tard, le bilan est sensiblement le même : les bibliothécaires interrogés déplorent tous le manque de collaboration avec les enseignants. Dans les cas où il y a une collaboration effective entre bibliothécaires et enseignants, elle est souvent le fait de relations interpersonnelles, qui ne sont de fait pas durables dans le temps (au départ de l'une des personnes, la collaboration cesse). Il n'existe pas de leviers

²⁵⁷ LEPINE V., PEYRELONG M.-F., « Aux frontières de deux métiers : les compétences communicationnelles en jeu dans les bibliothèques », *Communication et organisation*, 2012, 41, disponible en ligne sur <<http://communicationorganisation.revues.org/3730>> [consulté le 10/11/2016].

²⁵⁸ A cet égard, voir notamment CHAUVIGNE C., COULET J.-C., « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 172, juillet-septembre 2010, disponible en ligne sur <<http://rfp.revues.org/2169>> [consulté le 02/12/2016].

²⁵⁹ Il est déjà mis en partie en œuvre par certaines écoles d'ingénieurs, à travers le déploiement du concept du *Personal learning plan* (PLP), qui permet à l'étudiant de personnaliser son parcours de formation.

²⁶⁰ ASSOCIATION DES DIRECTEURS ET DES PERSONNELS DE DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ET DE LA DOCUMENTATION, *Référentiel de compétences informationnelles : pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur*, op. cit.

²⁶¹ LISON C., BEDARD D., BEAUCHER C., TRUELLE D., « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, op. cit.

²⁶² BLIN F., STOLL M., « La formation des usagers dans l'enseignement supérieur », *Bulletin des bibliothèques de France*, op. cit.

formalisés pour favoriser ces rencontres et nouer des collaborations solides et durables avec les équipes pédagogiques. Une des personnes interrogées ajoute que l'organisation de la pédagogie dans l'université fait qu'il est « difficile d'avoir un interlocuteur et de se réunir avec les acteurs pédagogiques pour monter des projets »²⁶³.

Ce constat n'est pas réduit au contexte français, comme en témoigne Patrick Ragains, bibliothécaire aux Etats-Unis²⁶⁴, pour qui il existe trois niveaux de collaboration entre les bibliothécaires et les enseignants-chercheurs, selon le schéma suivant :

Parallel Work -----→ *Cooperative Work* ←→ *Collaborative Work*

Le premier niveau, appelé « travail en parallèle » (*parallel work*), est le plus éloigné du travail collaboratif puisqu'enseignant et bibliothécaire ont chacun un objectif d'enseignement, mais le lien entre ces deux objectifs est relativement lâche.

Le second niveau, appelé « travail en coopération » (*cooperative work*), est le plus courant d'après P. Ragains : le bibliothécaire travaille avec l'enseignant sur le contenu et les objectifs de la formation, intervient dans le cadre du cours, obtient un retour (évaluation) de la part de l'enseignant et/ou des étudiants dans le but d'améliorer son intervention.

Si les liens entre le bibliothécaire et l'enseignant sont encore plus forts, on peut alors parler d'un troisième niveau, le « travail en collaboration » (*collaborative work*), qui correspond à la notion du « bibliothécaire embarqué » (*embedded librarian*), considéré comme un membre de l'équipe pédagogique²⁶⁵. L'analyse de Patrick Ragains est particulièrement éclairante et correspond peu ou prou à la perception des bibliothécaires et des enseignants interrogés dans le cadre de ce travail.

On voit bien que la collaboration est aussi la conséquence d'une bonne connaissance mutuelle. C'est ce que souligne Sophie Kennel, pour qui les collaborations encore fragiles entre bibliothécaires et enseignants sont avant tout le fait d'une méconnaissance mutuelle²⁶⁶. Favoriser une meilleure connaissance entre services et acteurs de la pédagogie est donc un enjeu essentiel. Pour pallier cette

²⁶³ Entretiens dans le cadre de ce mémoire d'études.

²⁶⁴ RAGAINS P., *Information literacy instruction that works: a guide to teaching by discipline and student population*, op. cit., p. 25.

²⁶⁵ *Ibid.* : *The first stage, which is furthest from being collaborative in nature, is termed « parallel ». Here the instructor has goals and the librarian has goals but there is a loose connection between the two.*

The middle ground on this continuum is cooperative work. Most teaching done by librarians will fall into this area, and much cooperative work with instructors has worthwhile results. When a librarian discusses course goals with an instructor, designs lessons that help meet the course goals, appears as a guest or visiting teacher, provides online teaching units, evaluates the assignments, provides feedback to the students about their work, and obtains feedback from the instructor and/or students in order to improve his or her teaching, the relationship can be define as cooperative or collaborative, depending on the degree of interaction between the librarian and instructor.

The most fully realized examples of collaborative relationships occur when librarians team-teach a course on record with other faculty or when librarians become embedded within a course, project, or department. A librarian becomes « embedded » essentially by becoming « a member of the customer community rather than a service provider standing apart ». As such, the likelihood of a truly collaborative teaching relationship is enhanced in team-teaching or embedded situations.

²⁶⁶ Entretiens dans le cadre de ce mémoire d'études.

difficulté, le *Learning hub* de l'EM de Lyon a par exemple fait le choix de la collaboration inter-services : un bibliothécaire *du Learning hub* travaille à 70% dans un autre service de l'Ecole pour favoriser la collaboration et la connaissance mutuelle. De même le *Learning hub* s'inscrit dans l'accompagnement pédagogique en gérant le *Learning management system* (LMS) : la bibliothèque gère toutes les ressources pédagogiques de l'Ecole et accompagne les enseignants dans la prise en main de l'outil et le déploiement du LMS.

Un des bibliothécaires interrogés insiste aussi sur la nécessité de sortir de ses locaux, de sa bibliothèque : « intervenir ailleurs qu'à la bibliothèque permet en outre de bien faire comprendre que les bibliothécaires-formateurs ne sont pas seulement des bibliothécaires mais aussi des formateurs adaptatifs et itinérants. Il est certes important d'attirer nos usagers dans les bibliothèques grâce à la création d'espaces pédagogiques innovants... mais c'est important aussi de sortir des bibliothèques, et d'aller se porter au devant de nos usagers, d'intervenir aux côtés des enseignants dans les espaces pédagogiques qui sont les leurs et pas seulement dans nos espaces à nous. »²⁶⁷. La proximité géographique est aussi un argument pour favoriser la collaboration et dépasser les simples relations interpersonnelles : « les lieux créent de la proximité. C'est l'opportunité qui fait la collaboration ». Il est donc important que les bibliothécaires investissent le territoire des enseignants (salles de cours, plateforme pédagogique...) et *vice versa*. Ainsi, comme l'explique S. Kennel, à la bibliothèque de l'IUT de l'Université de Strasbourg, la salle de formation est régulièrement utilisée par des enseignants pour faire cours²⁶⁸. De même, le SCD du Havre a participé, en collaboration avec le LITIS (Laboratoire d'informatique, du traitement de l'information et des systèmes), à la création d'un *fablab* en son sein : le laboratoire conçoit et anime des ateliers de fabrication qui sont intégrés au programme d'ateliers de formation et à la communication événementielle de la bibliothèque²⁶⁹. Comme l'indique Pierre-Yves Cachard, directeur du SCD du Havre : « Un *fablab* ne se limite pas à des équipements et à l'emblématique imprimante 3D. La maîtrise du code et le travail en mode projet s'appuyant sur une mise en réseau des compétences sont pour nous des jalons importants pour le développement de ce nouveau type de tiers lieu. »²⁷⁰. La bibliothèque doit donc aussi être un lieu propice à l'innovation pédagogique, où se rencontrent divers acteurs de l'enseignement supérieur.

En effet de la collaboration effective peut naître l'innovation pédagogique, comme l'illustre l'exemple du SCD de l'UPPA, qui travaille depuis plusieurs années en collaboration avec le Service TICE (Pôle accompagnement et ressources aux TICE), à travers la formation du personnel, ou le C2i par exemple. La réponse à un appel à projet de la région Aquitaine en 2011 a renforcé cette coopération, en permettant la création d'un lieu identifiable, le Club numérique, pour la diffusion et le partage des usages et de la culture numérique. L'espace s'inspire du concept des *Learning centers*, car il repose sur la collaboration des deux services (SCD et TICE) et propose plusieurs espaces d'apprentissage en s'appuyant sur la mutualisation des compétences et de l'offre de formation. Cela a également abouti

²⁶⁷ *Ibid.*

²⁶⁸ Entretien avec Sophie Kennel, directrice de l'Institut de développement et d'innovation pédagogique de l'Université de Strasbourg, dans le cadre de ce mémoire d'études.

²⁶⁹ ASSOCIATION DES DIRECTEURS ET DES PERSONNELS DE DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ET DE LA DOCUMENTATION, « Hein ?, Quoi ? un fablab dans une BU ? », 27 mai 2016, disponible en ligne sur <<https://adbu.fr/hein-quoi-un-fab-lab-dans-une-bu/>> [consulté le 08/11/2016].

²⁷⁰ *Ibid.*

à l'ouverture d'une UE Doc-Tice, qui permet aux étudiants de licence qui le souhaitent de se former à la maîtrise des compétences numériques de recherche documentaire, de communication et de travail collaboratif. La participation à cette UE valide également certains domaines du C2i. Cette collaboration entre une équipe de formateurs, de professionnels des BU et des TICE s'est poursuivie avec la création d'un MOOC (*Massive open online course*) pour France Université Numérique (FUN). La bonne connaissance mutuelle des membres de cette équipe et leur habitude de collaborer ont facilité les échanges et le travail en commun, en tenant compte des compétences individuelles de chacun (ainsi le bibliothécaire a davantage travaillé sur le contenu du MOOC et l'ingénieur pédagogique sur sa scénarisation). Pour les porteurs du projet, « l'ensemble de ces expériences montre l'intérêt d'une collaboration affirmée entre différents acteurs de l'université. Les bibliothèques universitaires et les services TICE, en mutualisant leurs compétences, renforcent la place de la formation documentaire et la font évoluer. De nouvelles formes de transmission des savoirs émergent pour le bien des apprenants »²⁷¹.

L'importance de cette collaboration entre les acteurs de l'université pour la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur est d'ailleurs soulignée dans les conclusions du groupe de travail sur l'articulation et la collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation : « dans ce contexte de transformation, propice aux synergies, la question de l'articulation et de la collaboration entre la pédagogie et la documentation se pose particulièrement. Car aujourd'hui le constat peut être fait que, sur un même site, les équipes pédagogiques et les services de documentation travaillent souvent chacun de leur côté plutôt qu'ensemble. [...]. Quand on évoque le lien pédagogie-documentation avec un directeur de bibliothèque, celui-ci peut commencer par y voir une occasion d'améliorer, avec de nouvelles pédagogies, les formations documentaires que son service propose aux étudiants. Mais les enjeux de la collaboration sont d'une plus grande envergure. Il s'agit, pour les enseignants et les personnels de documentation, de travailler ensemble à la définition d'objectifs communs sur ce que l'université peut apporter aux étudiants en termes de formation et d'apprentissage. Parmi ces objectifs figure l'acquisition des compétences transversales dites « informationnelles », à l'intérieur desquelles les compétences documentaires ont bien sûr leur place. Mais le lien pédagogie - documentation impacte également d'autres registres cruciaux: l'utilisation des espaces avec notamment la création de nouvelles structures de type *learning center*, la mise à disposition des ressources avec par exemple la possibilité offerte par le numérique d'élargir avec équité l'accès aux ressources pédagogiques »²⁷².

La collaboration est donc un enjeu essentiel de l'innovation pédagogique, elle contribue aussi à donner un nouvel élan à la formation à la maîtrise de l'information et à légitimer les bibliothécaires dans leur rôle d'accompagnateurs de l'action pédagogique.

²⁷¹ GUENE-MERCHER J., CARON V., DUTEILLE O., LACOSTETE K., « Enjeux et place du partenariat Service Commun de Documentation-Service Tice », *Ar(abes)ques*, n° 81, janvier-février-mars 2016, p. 11-13.

²⁷² GROUPE DE TRAVAIL DGESIP « PEDAGOGIE ET DOCUMENTATION », *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation : conclusions du groupe de travail*, op.cit.

CONCLUSION

Les bibliothécaires se sont investis depuis plusieurs années dans la formation des usagers, et même s'ils souffrent encore d'un déficit de légitimité, ils semblent de plus en plus impliqués dans cette mission. Conscients, comme les autres acteurs de l'université, que le modèle pédagogique traditionnel n'est plus efficient et qu'il est nécessaire d'adapter la pédagogie aux besoins réels d'étudiants aux profils très hétérogènes, les bibliothécaires commencent à s'emparer eux aussi de la question de l'innovation pédagogique.

Sans prétendre à l'exhaustivité ou à la représentativité, ce travail a tenté d'apporter un éclairage, forcément partiel, sur la question encore peu traitée de l'appropriation des pédagogies innovantes par les formateurs en bibliothèques universitaires. Il ressort de cette étude que la définition des « pédagogies innovantes » est extrêmement variable en fonction des personnes interrogées. Cette apparente relativité n'est pourtant pas si surprenante, dans la mesure où la notion d'innovation dépend du contexte précis dans lequel on se trouve. La diversité des perceptions de l'efficacité, des atouts et des inconvénients de la mise en œuvre des pédagogies innovantes en bibliothèques universitaires montre en revanche combien la perception de la formation des usagers relève des représentations de chacun, dans son rapport à la pédagogie et à la transmission de connaissances.

Aborder la question des pédagogies innovantes en BU, c'est donc aussi interroger la notion d'une professionnalisation du bibliothécaire formateur. Là encore, cette question est le reflet des représentations de chacun vis-à-vis de son identité professionnelle. L'évolution du métier semble faire de la formation une mission désormais essentielle du métier de bibliothécaire, mais cela implique de former davantage les professionnels à la pédagogie, que ce soit dans le cadre de la formation initiale, ou plus sûrement dans le cadre de la formation tout au long de la vie. En effet, la mise en œuvre de pédagogies innovantes implique un changement de positionnement de la part du formateur, qui n'est pas toujours simple à embrasser pour le bibliothécaire : il devient facilitateur, animateur et doit apprendre à passer d'un modèle pédagogique transmissif à une co-construction du savoir avec l'apprenant. La création d'outils objectifs de validation de compétences en matière de pédagogie (comme un DU en pédagogie ou un « label formateur ») pourrait asseoir la légitimité des bibliothécaires à assurer des formations à la maîtrise de l'information. Il nous semble en effet que c'est en accompagnant davantage les formateurs en BU et en les confortant dans leurs compétences pédagogiques, que pourront naître les initiatives et les petites prises de risque, nécessaires au processus d'innovation.

Mais l'on voit aussi que les bibliothèques sont confrontées à des freins structurels. Les bibliothécaires sont notamment soumis à une certaine pression du chiffre pour la formation des usagers à la maîtrise de l'information, évaluée avant tout en termes statistiques. La nécessité de former dans un temps contraint une masse importante d'étudiants et le fait que la formation ne soit souvent qu'une activité parmi d'autres, ne permettent pas toujours aux bibliothécaires d'avoir une réflexivité sur leurs pratiques et d'expérimenter autant qu'ils le voudraient, éléments pourtant indispensables à l'innovation pédagogique.

L'appropriation des pédagogies innovantes ne peut donc être le fait que des seuls bibliothécaires. L'innovation pédagogique, c'est finalement un changement

plus global, qui doit toucher l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur, et dans lequel doivent s'intégrer les bibliothécaires. Ce n'est probablement qu'à cette condition que les formations à la maîtrise de l'information auront une réelle portée et obtiendront une meilleure reconnaissance de la part des étudiants et des enseignants.

Les différents rapports demandés par le MENESR sur la question de la transformation pédagogique semblent tous aller dans ce sens, et accorder une place particulière aux bibliothèques comme acteurs et soutiens de la pédagogie universitaire. Dans cette perspective, l'expertise qu'ont acquise certaines bibliothèques en matière d'approche par compétences constitue un atout non négligeable. Toutefois, si des exemples de collaboration effective entre enseignants, services supports et bibliothécaires existent fort heureusement, ils ne sont pas représentatifs du paysage universitaire français. La méconnaissance mutuelle de ces différents acteurs en est sans doute le frein le plus important. A ce titre, il est indispensable que les bibliothécaires communiquent davantage sur leurs compétences et leurs initiatives en matière de formation à la maîtrise de l'information. Il serait aussi bénéfique pour les bibliothèques qu'elles puissent prendre davantage part à des événements liés à l'innovation pédagogique, au cours desquels se mêlent différents acteurs de l'enseignement universitaire.

S'il ne faut pas négliger les freins structurels auxquels sont confrontées les bibliothèques (manque de temps, de moyens humains et financiers pour la formation), ces dernières semblent toutefois portées par une dynamique et un volontarisme encourageants. Nul doute que, si on leur en donne les moyens, elles seront prêtes à investir pleinement le rôle d'appui et de soutien à la pédagogie qu'on souhaite leur attribuer dans ce mouvement de transformation de l'enseignement supérieur.

SOURCES

- COMMISSION PEDAGOGIE ET DOCUMENTATION DE L'ADBU, *Enquête formation des usagers ADBU*, 2014 : données brutes de l'enquête.
- Liste des entretiens menés dans le cadre de ce mémoire d'études (par téléphone ou en présentiel). La liste est présentée par ordre alphabétique :

Anne Boraud, SCD de l'Université de Haute Alsace, directrice du SCD.

Pierre-Yves Cachard, SCD de l'Université du Havre, directeur du SCD.

Evelyne Chataignon, Doc'Insa Lyon, responsable de la formation.

Aurélie Gandour, Tavistock and Portman NHS Foundation Trust (Londres), bibliothécaire chargée de la formation des usagers.

Myriam Gorsse, Bibliothèque de l'Université Pierre et Marie Curie, responsable du pôle formation.

Joanne Guéné-Mercher, SCD de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, responsable de formation.

Antonina Gutta, SCD de l'Université de Paris 8, responsable du département recherche et développement.

Enrica Harranger, Direction des bibliothèques et de l'information scientifique et technique de l'Université de Versailles/Saint-Quentin-en-Yvelines, responsable de la formation.

Nicolas Jardin, Bibliothèque de l'Ecole centrale de Lyon, responsable de la formation des usagers.

Sophie Kennel, Université de Strasbourg, directrice de l'Institut de développement et d'innovation pédagogique.

Léopoldine Lebouchard, SCD de l'Université de Nice Sophia-Antipolis, responsable du *Learning center*.

Magalie Le Gall, SCD de l'Université Paris Descartes, adjointe des services à la recherche, formatrice en pédagogie active.

Christelle Lison, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada), professeure, spécialisée en pédagogie de l'enseignement supérieur.

Clarisse Marandin, Bibliothèque de l'Ecole centrale de Lyon, directrice de la bibliothèque.

Jean-Baptiste Monat, SCD de l'Université Lyon 2, responsable de la formation.

Elisabeth Noël, Ecole nationale des sciences de l'information et des bibliothèques, responsable de la bibliothèque.

Maud Puaud, Bibliothèque universitaire d'Angers, responsable de la formation.

Christophe Robert, SCD de l'Université de Nice Sophia-Antipolis, chef de projet *Learning center*.

Emilie Rousseau, *Learning hub* de l'EM Lyon, responsable du *Learning hub*.

Marie-Pierre Thévenot, SCD de l'Université de Haute Alsace, responsable de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

L'ENSEIGNEMENT A L'UNIVERSITE

ALBOUY VALERIE, TAVAN CHLOE, DUEE MICHEL (collab.), *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France*, document de travail, Paris, Insee, juillet 2007, disponible en ligne sur <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=2210> [consulté le 07/10/2016].

BATTAGLIA MATTEA, COLLAS AURELIE, « Enquête PISA : les élèves français dans la moyenne », *LeMonde.fr*, 06/12/2016, disponible en ligne sur <http://www.lemonde.fr/education/article/2016/12/06/enquete-pisa-les-eleves-francais-dans-la-moyenne_5044175_1473685.html#Jxq4Z9okmZh0MZTt.99> [consulté le 07/12/2016].

BEJEAN SOPHIE, MONTHUBERT BERTRAND, *Pour une société apprenante : proposition 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, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, septembre 2015, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf> [consulté le 02/05/2016].

BERTRAND CLAUDE, *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 17 mars 2014, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/90/1/Rapport_pedagogie_C_Bertrand_2_352901.pdf> [consulté le 28/04/2016].

CHAUVIGNE CHRISTIAN, COULET JEAN-CLAUDE, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 172, juillet-septembre 2010, disponible en ligne sur <<http://rfp.revues.org/2169>> [consulté le 02/12/2016].

COULIBALY BERNARD, HERMANN HELENE, « L'appropriation d'une innovation par ses usagers : autour du futur *Learning centre* de l'Université de Haute Alsace », *Revue internationale de pédagogie de*

l'enseignement supérieur, 2015, 31, 2, disponible en ligne sur <<http://ripes.revues.org/961>> [consulté le 30/06/2016].

DAELE AMAURY, « Développement de la qualité et processus de Bologne », *Pédagogie universitaire - enseigner et apprendre en enseignement supérieur*, 16/10/2009, disponible en ligne sur <<https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/10/16/developpement-de-la-qualite-et-processus-de-bologne/>> [consulté le 09/10/2016].

GROUPE DE TRAVAIL DGESIP « PEDAGOGIE ET DOCUMENTATION », *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation : conclusions du groupe de travail*, juillet 2016, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Enseignement_superieur/34/5/conclusions_GT_pedagogie-documentation_683345.pdf> [consulté le 13/12/2016].

LABORATOIRE INTERUNIVERSITAIRE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA COMMUNICATION, *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur*, juin 2016, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Enseignement_superieur/32/6/Rapport-SCD-pedago-LISEC_683326.pdf> [consulté le 13/12/2016].

MANDON THIERRY, « Lancement du prix PEPS », [allocution], 10/12/2015, disponible en ligne sur <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid94884/prix-peps-passion-enseignement-et-pedagogie-dans-le-superieur-2016.html>> [consulté le 09/11/2016].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Journées nationales de l'Innovation pédagogique dans l'Enseignement supérieur - JIPES 2016 », 12/02/2016, disponible en ligne sur <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid98542/journees-nationales-de-l-innovation-pedagogique-dans-l-enseignement-superieur-jipes-2016.html>> [consulté le 17/07/2016].

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Réussite et échec en premier cycle*, note d'information, 13-10, 21/11/2013, disponible en ligne sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/44/7/NI_MESR_13_10_283447.pdf> [consulté le 20/10/2016].

PEILLON VINCENT, « Communication en Conseil des ministres : les résultats de l'enquête Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) », brève, Ministère de l'Education nationale, 04/12/2103, disponible en ligne sur

<<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>> [consulté le 15/09/2016].

POTEAUX NICOLE, « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs* 2013, 4, disponible en ligne sur <<http://dms.revues.org/403>> [consulté le 09/10/2016].

INFORMATION LITERACY

ASSOCIATION DES DIRECTEURS ET DES PERSONNELS DE DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ET DE LA DOCUMENTATION, *Référentiel de compétences informationnelles : pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur*, décembre 2012, disponible en ligne sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60368-referentiel-des-competences-informationnelles-adbu.pdf>> [consulté le 08/09/2016].

CAVAZZA FREDERIC, « Arrêtez de vous plaindre, vous avez le fil d'actus que vous méritez », *fredcavazza.net*, le 24/11/2016, disponible en ligne sur <<https://fredcavazza.net/2016/11/24/arretez-de-vous-plaindre-vous-avez-le-fil-dactus-que-vous-meritez/>> [consulté le 26/11/2016].

CHEVILLOTTE SYLVIE, « Bibliothèques et Information Literacy. Un état de l'art », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n°2, 2005, p.42-48, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007>> [consulté le 05/09/2016].

GARDIES CECILE (dir.), *L'Education à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*, Dijon, Educagri éditions, 2008.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA FORMATION DOCUMENTAIRE DU SOUS-COMITE DES BIBLIOTHEQUES DE LA CONFERENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITES DU QUEBEC, *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL)*, traduction de l'anglais, 07/04/2005, disponible en ligne sur <<http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/normeacrl-web-03-05-v4.pdf>> [consulté le 05/09/2016].

STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP, WITH THE SUPPORT OF THE ROBERT R; MCCORMICK FOUNDATION, *Evaluating information : the cornerstone of civic online reasoning*, executive summary, 22/11/2016, disponible en ligne sur <<https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.2.1.16.pdf>> [consulté le 26/11/2016].

TRICOT ANDRE, « La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? », 2004, disponible en ligne sur <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_BesoinInformation.pdf> [consulté le 13/12/2016].

TUAL MORGANE, « Fausses informations en ligne : les adolescents « facilement dupés », selon une étude », *LeMonde.fr*, le 23/11/2016, disponible en ligne sur <http://www.lemonde.fr/pixels/article/2016/11/23/fausses-informations-en-ligne-les-adolescents-facilement-dupes-selon-une-etude_5036468_4408996.html> [consulté le 26/11/2016].

IMPACT DES BIBLIOTHEQUES DANS LA REUSSITE DES ETUDIANTS

COULON ALAIN, « Le métier d'étudiant », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2005, n° 3, p. 86-87, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-03-0086-002>> [consulté le 29/09/2016].

COULON ALAIN, *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Le cas de l'université Paris 8*, Saint-Mandé, Association internationale de recherche ethnométhodologique, 1999.

DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES - UNIVERSITE DE MONTREAL, *Apprivoiser l'information pour réussir*, 2004, disponible en ligne sur <<http://hdl.handle.net/1866/18>> [consulté le 25/09/2016].

PAPIN DOMINIQUE, *Impact des bibliothèques sur la réussite des étudiants : survol de la littérature récente*, Université du Québec, 11/12/2015, disponible en ligne sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/65739-impact-des-bibliotheques-sur-la-reussite-des-etudiants-survol-de-la-litterature-recente>> [consulté le 09/10/2016].

RESEAU DES BIBLIOTHEQUES – UNIVERSITE DE TOULOUSE, *Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence*, décembre 2012, disponible en ligne sur <http://www.univ-toulouse.fr/sites/default/files/Etude%20lecture_%20V%2021%20de%CC%81cembre%202012.pdf> [consulté le 10/10/2016].

TOUITOU CECILE (dir.), *Evaluer la bibliothèque par les mesures d'impact*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2016 (La Boîte à outils, n° 37).

LA FORMATION DES USAGERS EN BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES

Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence, disponible en ligne sur <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024457754&categorieLien=id>> [consulté le 28/11/2016].

BATS RAPHAËLLE, « Bibliothécaire intégré ? », *Crieurspublics*, 12/10/21014, disponible en ligne sur <<http://crieurspublics.blogspot.fr/2014/10/bibliothecaire-integree.html>> [consulté le 27/10/2016].

BLIN FREDERIC, STOLL MATHIEU, « La formation des usagers dans l'enseignement supérieur », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n°6, 2005, p. 5-15, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0005-001>> [consulté le 10/10/2016].

CANDALOT DIT CASAURANG CHRISTEL, « Formation à la maîtrise de l'information en premier cycle universitaire. Quels formateurs ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n°6, 2005, p.71-78, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0071-010>> [consulté le 10/10/2016].

CHAIMBAULT-PETITJEAN THOMAS, « Jouer à la BU », *Vagabondages*, 28/10/2014, disponible en ligne sur <<http://www.vagabondages.org/post/2014/10/23/Jouer-%C3%A0-la-BU>> [consulté le 14/10/2016].

CLAUD JOËLLE, MICOL CHARLES, *Documentation et formation*, Inspection générale des bibliothèques, décembre 2014, disponible en ligne sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65199-documentation-et-formation.pdf>> [consulté le 31/07/2016].

COMMISSION PEDAGOGIE ET DOCUMENTATION DE L'ADBU, *Enquête formation des usagers ADBU*, 2014, disponible en ligne sur <<http://adbu.fr/wp-content/uploads/2014/11/Enqu%C3%AAtre-compl%C3%A8te-Version-3novembre.pdf>> [consulté le 26/04/2016].

COSTE HELENE, « Evaluer les formations à la maîtrise de l'information à l'université : conditions, enjeux et perspectives », dans TOUITOU CECILE (dir.), *Evaluer la bibliothèque par les mesures d'impacts*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2016 (La Boîte à outils, n° 37), p.100-108.

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, disponible en ligne sur

<<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id>> [consulté le 03/11/2016].

D'HALLUIN AGNES, « Le cas AccroDoc : l'autoformation à la méthodologie de la recherche d'information vue par les enseignants », *Bulletin des bibliothèques de France*, 25 mars 2015, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/contributions/le-cas-accrodoc>> [consulté le 12/11/2016].

DUFFAU CATHERINE, *Enseigner la méthodologie du travail universitaire*, 22/09/2010, disponible en ligne sur <http://urfst.enc.sorbonne.fr/sites/default/files/Enseigner-la-MTU-en-L1_Paris3.pdf> [consulté le 29/10/2016].

GORSSE MYRIAM, « Monter un jeu à réalité alternée en bibliothèque en 7 mois : retour d'expérience de la *Murder party* de Jussieu », 15/05/2015, disponible en ligne sur <<http://fr.slideshare.net/mgorsse/monter-un-jeu-ralit-alterne-en-bibliotheque-en-7-mois-retour-dexprience-de-la-murder-party-de-jussieu>> [consulté le 08/11/2016].

GORSSE MYRIAM, « Présentation du « Projet Hellink » : création d'un jeu vidéo en bibliothèque », 04/05/2016, disponible en ligne sur <<http://fr.slideshare.net/mgorsse/prsentation-du-projet-hellink>> [consulté le 08/11/2016].

GORSSE MYRIAM, SWIATEK CECILE, « Place au jeu ! Innovation et activités ludiques en bibliothèque », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2015, n° 6, p. 124-136, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2015-06-0124-001>> [consulté le 02/11/2016].

GUENE-MERCHER JOANNE, CARON VALERIE, DUTEILLE OLIVIER, LACOUSTETE KRASSIMIRA, « Enjeux et place du partenariat Service Commun de Documentation-Service Tice », *Ar(abes)ques*, n° 81, janvier-février-mars 2016, p. 11-13.

HECQUARD FRANÇOISE, DE MIRIBEL MARIELLE, *Devenir bibliothécaire-formateur : organiser, animer, évaluer*, Paris, Ed. du Cercle de la librairie, 2003.

HEURTEMATTE VERONIQUE, « Jussieu : bienvenue à la « murder party » ! », *Livreshebdo.fr*, 07/11/2014, disponible en ligne sur <<http://www.livreshebdo.fr/article/jussieu-bienvenue-la-murder-party>> [consulté le 08/11/2016]

LEGENDRE FRANÇOISE, *Jeu et bibliothèque : pour une conjugaison fertile*, Inspection générale des bibliothèques, février 2015, disponible en ligne sur <<http://cache.media.enseignementsup->

recherche.gouv.fr/file/2015/89/0/Le_jeu_dans_les_bibliotheques-igb_446890.pdf> [consulté le 25/10/2016].

MOURABY CLAIRE, « Apprendre à transmettre », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2005, n° 6, p. 80-89, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0080-011>> [consulté le 27/06/2016].

MOURABY CLAIRE, *Formations à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : réflexions et propositions pour la formation des formateurs*, mémoire d'étude du diplôme de conservateur des bibliothèques, sous la dir. de NOËL ELISABETH, Enssib, 2005, disponible en ligne sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/792-formations-a-la-recherche-documentaire-en-bibliotheque-universitaire.pdf>> [consulté le 27/06/2016].

NOËL ELISABETH, *Panorama des évolutions de la formation à l'information*, Enssib, 12 juin 2012, disponible en ligne sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/ecouter/57001-panorama-des-evolutions-de-la-formation-a-l-information>> [consulté le 31/10/2016].

POIROT CECILE, « Quels obstacles à la formation à l'information ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2012, n° 5, p. 86-87, disponible en ligne sur <<http://bbf.enssib.fr/CONSULTER/BBF-2012-05-0086-009>> [consulté le 31/10/2016].

APPRENDRE AUTREMENT

BERTHIAUME DENIS, *Enseigner autrement : Comment soutenir l'apprentissage et la motivation des étudiants ?*, intervention lors des « Journées de la pédagogie innovante », Université de Perpignan, 23 juin 2014, disponible en ligne sur <<https://www.youtube.com/watch?v=x2DZmmKuOEI>> [consulté le 26/04/2016].

BERTHIAUME DENIS, *Enseigner aux étudiants d'aujourd'hui. Pourquoi et comment enseigner de façon interactive avec les grands groupes ?*, intervention à l'Université Paris Descartes, 21/01/2014, disponible en ligne sur <<http://media2.parisdescartes.fr/cgi-bin/WebObjects/Mediatheque.woa/?a=MTgxNjg%3D&wosid=GtL0xtTh28vktC6VY0XP8w&all=dHJlZQ%3D%3D>> [consulté le 05/09/2016].

DENNERY MARC, « Pédagogie interrogative, active, co-active, inversée... quelles différences ? », *C-campus le blog*, 26/06/2016, disponible en ligne sur <<http://www.blog-formation-entreprise.fr/?p=5303>> [consulté le 02/11/2016].

LISON CHRISTELLE, *Quelles pratiques et quelles conditions pour former les enseignants ?*, intervention lors du Colloque Jacques Cartier « Former à l'innovation, innover pour la formation ? », Ecole centrale de Lyon-Université de Sherbrooke, 22-23 novembre 2016, [prochainement disponible en ligne sur le site de l'Ecole centrale de Lyon].

LISON CHRISTELLE, BEDARD DENIS, BEAUCHER CHANTALE, TRUDELLE DENIS, « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2014, 30-1, disponible en ligne sur <<http://ripes.revues.org/771>> [consulté le 23/11/2016].

LISON CHRISTELLE, JUTRAS FRANCE, « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2014, 30, 1, disponible en ligne sur <<http://ripes.revues.org/769>> [consulté le 11/10/2016].

MUCCHIELLI ROGER, *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, 12^e éd, Issy-les-Moulineaux, Ed. ESF, 2012.

POUMAY MARIANNE, « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2014, 30, 1, disponible en ligne sur <<http://ripes.revues.org/778>> [consulté le 24/11/2016].

ROBBES BRUNO, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, janvier 2009, disponible en ligne sur <https://www.ac-paris.fr/serail/upload/docs/application/pdf/2014-05/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf> [consulté le 10/10/2016].

MANAGEMENT DE L'INNOVATION

ASSOCIATION DES DIRECTEURS ET DES PERSONNELS DE DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ET DE LA DOCUMENTATION, « Hein ?, Quoi ? un fablab dans une BU ? », 27 mai 2016, disponible en ligne sur <<https://adbu.fr/hein-quoi-un-fab-lab-dans-une-bu/>> [consulté le 08/11/2016].

BARNU FRANCK, « Vade-mecum de l'innovation », dans JACQUINET MARIE-CHRISTINE (dir.), *Créer des services innovants : stratégies et répertoires d'actions pour les bibliothèques*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2011 (La Boîte à outils, n° 23), p.20-30.

CLOT NATHALIE, « Antifragile, ou les bienfaits du désordre en bibliothèque », dans PERALES CHRISTOPHE (dir.), *Conduire le changement en bibliothèque : vers des organisations apprenantes*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2015 (La Boîte à outils, n° 32), p.26-36.

GORSSE MYRIAM, « Game Jam BUPMC », 10-11/06/2015, disponible en ligne sur <<https://storify.com/MGorsse/game-jam-bupmc>> [consulté le 08/11/2016].

JACQUINET MARIE-CHRISTINE (dir.), *Créer des services innovants : stratégies et répertoires d'actions pour les bibliothèques*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2011 (La Boîte à outils, 23).

LEPINE VALERIE, PEYRELONG MARIE-FRANCE, « Aux frontières de deux métiers : les compétences communicationnelles en jeu dans les bibliothèques », *Communication et organisation*, 2012, 41, disponible en ligne sur <<http://communicationorganisation.revues.org/3730>> [consulté le 10/11/2016].

PERALES CHRISTOPHE (dir.), *Conduire le changement en bibliothèque : vers des organisations apprenantes*, Villeurbanne, Les Presses de l'Enssib, 2015 (La Boîte à outils, n° 32).

LITTERATURE PRATIQUE POUR METTRE EN ŒUVRE UNE PEDAGOGIE INNOVANTE EN BU

BLANCHETT HELEN, POWIS CHRIS, WEBB JO, *A guide to teaching information literacy : 101 practical tips*, London, Facet publishing, 2012.

COOK DOUGLAS, SITTLER RYAN L. (ed.), *Practical pedagogy for library instructors : 17 innovative strategies to improve student learning*, Chicago, American Library Association, 2008.

DIRKSEN JULIE, *Design for how people learn*, 2nd éd., Berkeley, New riders, 2016.

GANDOUR AURELIE, *Quand les livres auront des dents...*, disponible en ligne sur <<http://quandleslivres.blogspot.fr/>> [consulté le 03/11/2016].

HABERARD MARIE-LAURE, DETRIE BERTILLE, INGOGLIA ANNA, « Bibliothèques et société : innover par son positionnement », *Bibliothèque(s)*, n° 85-86, octobre 2016, p. 92-95.

HOUST BRUNO, *Former sans ennuyer : concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*, 4^e éd., Paris, Eyrolles, 2014.

HOUST BRUNO, THIAGARAJAN SIVASAILAM, *Jeux à thème de Thiagi : 42 activités interactives pour la formation*, Paris, Eyrolles, 2012.

MORGAN NIGEL, DAVIES LINDA, « How Cephalonia can conquer the world (or at the very least, your students !) : a library orientation case study from Cardiff University », dans COOK DOUGLAS, SITTler RYAN L. (ed.), *Practical pedagogy for library instructors : 17 innovative strategies to improve student learning*, Chicago, American Library Association, 2008, p. 20-29.

LE GALL MAGALIE, *L'active learning au cœur de l'apprentissage*, février 2016, disponible en ligne sur <<http://fr.slideshare.net/magalielegall/lactive-learning-au-coeur-de-lapprentissage>> [consulté le 03/11/2016].

LE GALL MAGALIE, *L'innovation au service de la pédagogie : l'active learning en BU*, 9 octobre 2015, disponible en ligne sur <https://mediadix.u-paris10.fr/stockage_doc/JE-10-15/JE_mediadix_active_learning.pdf> [consulté le 03/11/2016].

LE GALL MAGALIE, « Tout un tas de petits pas sur le chemin de l'apprentissage », *Bibliothèque(s)*, n° 85-86, octobre 2016, p. 53-58.

LE GALL MAGALIE, DELEMONTREZ RENAUD, *Sac à main et sac à dos*, disponible en ligne sur <<https://sacamainetsacados.wordpress.com/>> [consulté le 03/11/2016].

LE LAB'UA, *Pratiques pédagogiques innovantes - T. Wolff*, disponible en ligne sur <http://labua.univ-angers.fr/article/pratiques-pedagogiques-innovantes-t-wolff?utm_content=buffer3d052&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer> [consulté le 18/11/2016].

MCDEVITT THERESA R., *Let the games begin ! Engaging students with field-tested interactive information literacy instruction*, New-York/London, Neal-Schuman Publishers, 2011.

POCHET BERNARD, BLONDEEL SEBASTIEN, COLLETTE CAROLINE, DELBUSHAYE THIBAUT, DEWEER, LUCIE [et. al.], *Former aux compétences informationnelles à l'heure du Web 2.0 et des discovery tools - actes du colloque du 18 mai 2015*, ARES/BICfB, disponible en ligne sur <<http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/186578>> [consulté le 26/04/2016].

POTTER NED, *10 tiny tips for trainers and teachers*, 19 août 2014, disponible en ligne sur <<http://www.ned-potter.com/blog/2014/8/8/10-tiny-tips-for-trainers>> [consulté le 03/11/2016].

RAGAINS PATRICK, *Information literacy instruction that works : a guide to teaching by discipline and student population*, Chicago, American Library Association, 2013.

SAVARD CLAUDE, *Enseigner à l'Université Laval : assurer sa croissance pédagogique*, intervention lors du Colloque sur l'excellence en enseignement de l'Université de Saint-Boniface, 5 décembre 2014, disponible en ligne sur <<https://prezi.com/wscm4itiscu/enseigner-a-luniversite-laval-assurer-sa-croissance-pedagogique/>> [consulté le 29/08/2016].

SECKER JANE, BODEN DEBBI, PRICE GWYNETH, *The Information Literacy Cookbook : ingredients, recipes and tips for success*, Oxford, Chandos publishing, 2007.

THE OPEN UNIVERSITY, *Innovating pedagogy 2014 : exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*, 2014, disponible en ligne sur <http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf> [consulté le 15/05/2016].

THE OPEN UNIVERSITY, *Innovating pedagogy 2015 : exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*, 2015, disponible en ligne sur <http://proxima.iet.open.ac.uk/public/innovating_pedagogy_2015.pdf> [consulté le 15/05/2016].

Tribune Compétences informationnelles : la collaboration au service du milieu documentaire, disponible en ligne sur <<https://tribuneci.wordpress.com/>> [consulté le 25/08/2016].

TROGNOT GUILLEMETTE, GOETGHELUCK NICOLE, « Gamifier pour innover à la bibliothèque Marie-Curie », *Bibliothèque(s)*, n° 85-86, octobre 2016, p. 25-30.

UNIVERSITE DE LAVAL, « Enseigner à l'Université de Laval - Ressources pédagogiques », disponible en ligne sur <<https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques>> [consulté le 02/12/2016].

WALSH ANDREW, INALA PADMA, *Active learning techniques for librarians : practical examples*, Oxford, Chandos publishing, 2010.

ANNEXES

Table des annexes

GRILLE D'ENTRETIEN	100
---------------------------------	------------

GRILLE D'ENTRETIEN

Grille établie pour mener les entretiens :

[définition de l'innovation pédagogique]

- Avez-vous 3 mots pour qualifier une formation innovante ?
- Donner un exemple significatif d'une formation délivrée dans votre établissement et que vous jugez innovante.
- Pourquoi mettre en œuvre ce type de pédagogie dans vos formations ?
- Quelles sont les formations qui se prêtent le plus / le moins à la mise en œuvre de pédagogies innovantes ?

[appropriation de l'innovation pédagogique par les formateurs en BU]

- Quel est le profil des formateurs qui adhèrent aux pédagogies innovantes ?
- Quel est le profil des formateurs qui y sont réticents ?
- Pour quelles raisons ?
- Comment formez-vous vos formateurs à ce type de pédagogie (instaurer une culture de l'innovation ? brainstorming, expérimentation... ?) ?
- Besoin de formation pour les bibliothécaires en pédagogie innovante ? Offre de formation initiale et continue suffisante ?

[conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une pédagogie innovante en BU]

- Travaillez-vous avec d'autres services de l'université pour mettre en œuvre vos formations ? Si oui, lesquels ?
- La coopération avec d'autres services de l'université vous semble-t-elle nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie innovante ? Pourquoi ?
- La création d'un espace dédié à l'innovation/à la pédagogie en bibliothèque (ou bien création d'un learning center) vous semble-t-elle indispensable à la mise en œuvre d'une pédagogie innovante ?
- Quels sont vos atouts en termes de moyens (humains, financiers, temps...) / quels sont les freins en termes de moyens ?

[Bilan/évaluation de la mise en œuvre de la pédagogie innovante en BU]

- Comment mesurez-vous le retour du public que vous formez ainsi ? Quel retour de la part du public formé ?
- Quel retour de la part des formateurs ?
- Quel retour de la part des tutelles (responsable de service, chef de service, VP...) ? (reconnaissance des compétences de formateur des bibliothécaires ?)
- Intérêts et contraintes de la mise en place de ce type de pédagogie dans les formations en BU ?
- Quelle perspective / quels projets pour la formation des usagers dans votre établissement ?

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau synthétique des six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur.....	28
Tableau synthétique des caractéristiques d'un dispositif innovant	30
Tableau synthétique des différents types de méthodes pédagogiques	39
Nuage de mots construit à partir des réponses à la question « qu'est-ce qu'une pédagogie innovante ? », lors des entretiens menés dans le cadre de ce mémoire d'études	42
Ebauche d'un visuel du jeu Hellink	45
Page d'accueil d'AccroDoc	48
Schéma du dispositif de labellisation	75

TABLE DES MATIERES

SIGLES ET ABREVIATIONS	9
INTRODUCTION.....	11
FAIRE EVOLUER LA FORMATION DES USAGERS EN BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES : UNE NECESSITE ?	15
La formation des usagers en BU : un état des lieux	15
<i>Vers une meilleure reconnaissance du rôle des bibliothèques universitaires dans la réussite des étudiants</i>	<i>16</i>
<i>Une montée en puissance des bibliothèques universitaires dans la formation des usagers : un bref historique</i>	<i>17</i>
<i>Quel bilan pour la formation des usagers en BU aujourd'hui ?.....</i>	<i>18</i>
S'adapter aux mutations de l'enseignement supérieur	20
<i>Le modèle traditionnel français face à un constat d'échec</i>	<i>20</i>
<i>L'influence européenne.....</i>	<i>22</i>
<i>Faire face à la massification de l'enseignement supérieur</i>	<i>23</i>
<i>Prendre en compte de nouvelles façons d'apprendre ?.....</i>	<i>24</i>
Amorcer une « transformation pédagogique ».....	27
<i>Un nouveau paradigme dans l'enseignement supérieur ?.....</i>	<i>27</i>
<i>Quelle définition donner aux « pédagogies innovantes » ?.....</i>	<i>29</i>
<i>Quelle place pour les bibliothèques universitaires dans l'innovation pédagogique ?.....</i>	<i>31</i>
POUR UNE DEFINITION DES « PEDAGOGIES INNOVANTES » EN BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ?	35
Une notion polysémique et ambiguë.....	35
<i>La formation, une notion bien assimilée par la profession</i>	<i>35</i>
<i>Les pédagogies innovantes : problème de définition</i>	<i>36</i>
<i>Tentative d'élaboration d'une définition des « pédagogies innovantes » pour les bibliothèques</i>	<i>39</i>
Trois exemples français de mise en œuvre de pédagogies innovantes en BU	42
<i>Former par le jeu : la Bibliothèque de l'UPMC.....</i>	<i>43</i>
<i>Pourquoi ce choix ?.....</i>	<i>43</i>
<i>Jeu en réalité alternée : une murder party à la bibliothèque.....</i>	<i>44</i>
<i>Jeu vidéo intégré dans la formation : le projet Hellink.....</i>	<i>45</i>
<i>Quel bilan tirer ?</i>	<i>47</i>
<i>Faire le choix de l'hybridation ou blended learning : le Service commun de la documentation de l'Université Lyon 2</i>	<i>48</i>
<i>Pourquoi ce choix ?.....</i>	<i>48</i>

Accrodoc : un outil d'autoformation en ligne	48
Méthodoc : une formation hybride	49
Quel bilan tirer ?	51
<i>S'investir dans la pédagogie par résolution de problème et la pédagogie par projet : Doc'Insa de Lyon.....</i>	<i>52</i>
Pourquoi ce choix ?	52
Les bibliothécaires intégrés dans l'équipe pédagogique	52
La bibliothèque experte de l'approche par compétences	53
Quel bilan tirer ?	54
Atouts et freins de la mise en œuvre des pédagogies innovantes en bibliothèques	55
<i>Quelle efficacité des pédagogies innovantes ?</i>	<i>55</i>
<i>Moyens humains</i>	<i>59</i>
<i>Gestion du temps</i>	<i>62</i>
<i>Moyens financiers.....</i>	<i>63</i>
METTRE EN ŒUVRE UNE PEDAGOGIE INNOVANTE EN BU : QUELQUES PISTES DE REFLEXION.....	65
Insuffler une culture de l'innovation dans son équipe	65
<i>Innover, pour quoi faire ?</i>	<i>65</i>
<i>Former les personnels.....</i>	<i>66</i>
<i>Favoriser l'expérimentation et la bienveillance</i>	<i>68</i>
Tous formateurs ?.....	71
<i>Un sujet délicat dans la profession.....</i>	<i>71</i>
<i>La question d'un statut de bibliothécaire-formateur</i>	<i>72</i>
<i>L'exemple du projet de « label formateur » en Alsace.....</i>	<i>74</i>
Communiquer et collaborer	76
<i>Communiquer pour mieux innover.....</i>	<i>76</i>
<i>Collaborer, la clef de l'innovation ?.....</i>	<i>79</i>
CONCLUSION	83
SOURCES.....	85
BIBLIOGRAPHIE.....	87
L'enseignement à l'université.....	87
Information literacy	89
Impact des bibliothèques dans la réussite des étudiants	90
La formation des usagers en bibliothèques universitaires	91
Apprendre autrement.....	93
Management de l'innovation	94
Littérature pratique pour mettre en œuvre une pédagogie innovante en BU	95

ANNEXES.....	99
TABLE DES ILLUSTRATIONS	103
TABLE DES MATIERES.....	105