

ACTES du colloque

Former aux compétences informationnelles à l'heure du Web 2.0

Des conseils pour les apprenants du primaire, du secondaire et même de l'université



Par Thierry **KARSENTI**, M.A., M.Ed., Ph.D.

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation, Université de Montréal

@ThierryUdM <http://karsenti.ca/competenceinfo.pdf>

1. Rechercher de l'information

- Je définis clairement ce que je cherche.
- Si je cherche un type de document particulier (vidéo, image, etc.), je le précise.
- Je suis en mesure d'utiliser quatre opérateurs de recherche (ou opérateurs booléens) sur Google : -, OR et *.
- Je suis en mesure d'utiliser les fonctions de recherche avancée sur Google.

2. Évaluer si l'information trouvée est fiable

- J'arrive à savoir si l'information trouvée est fiable.
- Je peux comparer plusieurs sources.
- Je suis en mesure de comprendre les sites qui sont plus fiables que d'autres.
- Je suis capable de trouver combien de fois l'information trouvée est mentionnée sur le Web.

3. Organiser l'information trouvée

- J'ai une stratégie de sauvegarde de l'information trouvée qui me convient.
- J'ai une stratégie de gestion de l'information trouvée qui est efficace.

4. Communiquer efficacement l'information trouvée

- Je suis en mesure de communiquer efficacement l'information trouvée.
- Je peux utiliser divers moyens pour communiquer efficacement de l'information trouvée.
- Je cite toujours la source de l'information trouvée.

5. Rester informé des sujets qui m'intéressent (niveau avancé)

- Je suis en mesure de créer des alertes sur Google pour rester informé des sujets qui m'intéressent.
- Je peux utiliser les réseaux sociaux pour rester informé de divers sujets d'intérêt.
- Je peux utiliser des outils comme Pinterest pour trouver des contenus liés à une thématique qui me passionne.

6. Comprendre le fonctionnement des moteurs de recherche (niveau avancé)

- Je comprends comment fonctionne un moteur de recherche.
- Je comprends la phase d'exploration des moteurs de recherche.
- Je comprends la phase d'indexation des moteurs de recherche.



#ILIB15 - Former aux compétences informationnelles à l'heure du Web 2.0 et des *discovery tools*

Gembloux, Belgique – 18 mai 2015

Colloque international organisé sous les auspices de l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES) et de la Bibliothèque interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (BICfB)

Actes du colloque

Sous la direction de Bernard Pochet, Sebastien Blondeel, Caroline Collette, Thibaut Delbushaye, Lucie Deweer, Nancy Durieux, François Frédéric, Christine Lanners, Fabienne Moreau et Paul Thirion

Les textes repris dans ces actes sont ceux qui ont été présentés le 18 mai 2015. Ils sont publiés tels que les auteurs les ont transmis. Les actes sont publiés en libre accès par le comité scientifique du colloque (voir page 4).



Cette œuvre est sous licence *Creative Commons*. Vous êtes libre de reproduire, de modifier, de distribuer et de communiquer cette création au public à la condition de citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'œuvre).

Le texte de la licence peut être consulté à l'adresse : <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Rien dans cette licence ne diminue ou ne restreint le droit moral de l'auteur.

Le comité scientifique remercie :



Avant-propos

Ce 18 mai, le colloque « Former aux compétences informationnelles à l'heure du Web 2.0 et des *discovery tools* » a rassemblé près de 250 personnes dans le cadre exceptionnel de la ferme abbatiale de Gembloux Agro-Bio Tech, la faculté des sciences agronomiques de l'Université de Liège (Belgique). Le public était majoritairement belge, mais une trentaine de bibliothécaires français ont également participé à la journée. Deux orateurs québécois faisaient aussi partie du public.

Le monde de l'information se transforme en profondeur au rythme des avancées technologiques, mais aussi des évolutions dans la façon de produire, diffuser, collecter, traiter l'information. On ne cherche plus, on ne s'approprie plus, on ne diffuse plus l'information aujourd'hui comme on le faisait il y a moins de 10 ans encore.

Peut-on dès lors continuer à former aux compétences informationnelles comme auparavant ?

C'est pour tenter de répondre à cette question que ce colloque a été organisé : faire un état de la question et dessiner les perspectives actuelles et futures de la formation aux compétences informationnelles à l'heure où le monde de l'information et celui des bibliothèques connaissent des évolutions majeures.

Outre un état de la question et une mise en perspective, le colloque du 18 mai 2015 avait pour ambition de produire des recommandations et des pistes concrètes pouvant être directement utiles aux formateurs. Pour ce faire, le colloque était organisé autour de quatre conférences, de cinq ateliers et d'une exposition de posters.

Les conférences et l'exposition de posters avaient pour objectif de susciter réflexions et échanges. Les ateliers devaient permettre de répondre à cinq questions :

- Qu'est-ce que l'esprit critique et comment le développer ?
- Quels outils et quelles méthodes de formation ?
- Quels statuts pour le formateur et pour la formation ?
- Comment former à l'heure des *learning centers* ?
- Quelle formation documentaire à l'heure des réseaux sociaux et des *discovery tools* ?

L'analyse transversale des comptes-rendus des cinq ateliers montre que la nécessité d'une étroite collaboration entre bibliothécaires et enseignants reste la préoccupation principale des participants. La composition du public de la journée confirme d'ailleurs cette préoccupation puisque peu d'enseignants (un peu plus de 10 %) avaient répondu à l'invitation.

Sans surprise, des concepts comme le développement de l'esprit critique, le plagiat, le statut du formateur et des formations, les pédagogies actives et une meilleure utilisation des réseaux sociaux ont aussi été très présents dans presque tous les ateliers.

Parmi les principaux points focaux qui émergent de cette journée, on peut souligner les éléments suivants :

- la collaboration avec les enseignants et avec les autorités des institutions est essentielle pour mieux intégrer les compétences informationnelles dans les programmes, mais aussi pour amener les bibliothèques à prendre une part plus active dans les processus de formation (la création des *learning centers* en est un exemple) ;
- les points de rencontre et de partenariat avec les enseignants sont : le développement de l'esprit critique, la réduction du plagiat et l'autonomie dans l'accès à des sources valides et fiables ;
- pour proposer des pédagogies actives, les bibliothécaires-formateurs doivent y être formés. Ils doivent aussi utiliser les outils qui font le quotidien des étudiants, notamment les réseaux sociaux. Ils doivent surtout dépasser l'approche technique orientée sur les outils et permettre aux étudiants d'adopter des méthodes basées sur la résolution de problèmes et l'esprit critique. Ils doivent les

amener à comprendre comment se construisent les savoirs ;

- pour être efficaces, les interventions des formateurs doivent faire partie intégrante du cursus des

étudiants et donc être créditées. Leur place dans le cursus doit être en adéquation avec les moments où les étudiants ont réellement la nécessité d'exploiter des ressources documentaires et de réfléchir à leurs besoins informationnels.

Même si le métier de bibliothécaire et de formateur a beaucoup évolué, même si le monde des bibliothèques a évolué, nous retrouvons là des préoccupations déjà anciennes, mais récurrentes et donc toujours d'actualité.

Ces pistes avaient en effet déjà, en partie, été énoncées en octobre 1997, lors des « Ateliers francophones sur la formation documentaire » (<http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/5055>).

Ce qu'il faut enfin souligner, c'est l'intérêt massif (le nombre de participants) du public et les attentes tout aussi massives de celui-ci. Pour aider les formateurs à développer des actions de formation efficaces, répondant à ces préoccupations, la création de supports didactiques, la mise en place de formations de formateurs ainsi que de lieux d'échanges et de partage restent plus que jamais nécessaires.

Ces chantiers sont maintenant ouverts. Il reste à les concrétiser.

Bernard POCHET

Le comité scientifique/d'organisation est composé de :

Dr Caroline COLLETTE (Responsable scientifique à la Bibliothèque des Sciences et Techniques – Université de Liège)

Thibaut DELBUSHAYE (Directeur de la Bibliothèque de Mons – Université catholique de Louvain-Mons)

Pr Jean-Pierre DEVROEY (Professeur ordinaire – Université Libre de Bruxelles)

Lucie DEWEER (Bibliothécaire-Documentaliste – Haute École Louvain en Hainaut – Cardijn)

Emmanuel DI PRETORO (Professeur-maître assistant – Haute Ecole Paul-Henri Spaak – Institut d'Enseignement Supérieur Social de l'Information et de la Documentation)

Nancy DURIEUX (Responsable scientifique à la Bibliothèque des Sciences de la Vie – Université de Liège)

François FRÉDÉRIC (Coordinateur-Formation des Utilisateurs – Université Libre de Bruxelles)

Philippe GILSON (Professeur et Bibliothécaire – Bibliothèque Conservatoire royal de Liège)

Christine LANNERS (Directeur adjoint de la Bibliothèque des Sciences de la Santé – Université catholique de Louvain)

Dr Fabienne MOREAU (Adjointe à la direction de la Bibliothèque et *Learning Center* des Sciences et Technologies – Université catholique de Louvain)

Dr Bernard POCHET (Directeur de la Bibliothèque des Sciences agronomiques – Université de Liège)

Paul THIRION (Bibliothécaire en Chef – Université de Liège, Président de la Bibliothèque interuniversitaire de la Communauté française de Belgique)

Table des matières

Former aux compétences informationnelles à l'heure du Web 2.0 : enjeux, avantages, défis et stratégies d'intervention.....	7
Atelier 1 – Qu'est-ce que l'esprit critique et comment le développer ?.....	8
Compte-rendu de l'atelier.....	8
De BA1 à MA2, que de changements, d'évolutions, de différences !.....	10
La lutte contre le plagiat : le rôle du bibliothécaire-formateur. Retour d'expérience au sein de la catégorie technique de la HELHa (Haute École Louvain en Hainaut) à Mons	14
Développer l'esprit critique face à l'explosion de la littérature médicale dans une logique d' <i>Evidence Based Medicine</i>	15
Atelier 2. Outils et méthodes de formation.....	17
Compte-rendu de l'atelier.....	17
DOCUPOLE : un cours en ligne d'initiation à la recherche documentaire modélisé en MOOC.....	20
Relever le défi des <i>outils discovery</i> : les formations orientées vers l'utilisateur.....	29
La culture informationnelle et l'identité du jeune chercheur : une offre de formation au Web 2.0 structurante en BU.....	36
Atelier 3 – Statut du formateur et de la formation.....	37
Compte-rendu de l'atelier.....	37
Étendre la légitimité des bibliothécaires formateurs en utilisant la méthode projet pour former aux compétences informationnelles : l'exemple d'un atelier de recherche encadrée en licence.....	40
Bibliothécaire formateur : une charte, un métier.....	44
Le projet expérimental multidisciplinaire (PEMD) en 3 ^e Bachelier.....	45
Atelier 4 – Former à l'heure des <i>learning centers</i>.....	50
Compte-rendu de l'atelier.....	50
Intégration et partenariat : les <i>learning centers</i> une opportunité pour la formation à la maîtrise de l'information.....	52
<i>Learning centers</i> et formations : 7 mots-clés.....	58
Former les enseignants aux ressources en ligne, un outil pour développer de nouvelles collaborations - Compte rendu d'expérience au SCD Bordeaux Montaigne.....	59
Atelier 5 – Formation documentaire et translittératie.....	60
Compte-rendu de l'atelier.....	60
Comment nos étudiants s'approprient-ils les nouveaux modes de diffusion de l'information ?.....	62
De l'e-only au parchemin unique et froissé : la formation des étudiants en histoire à la recherche d'information.....	69
Entrée dans la littératie numérique par la pratique du copier-coller.....	73

Trois expériences emblématiques	76
Pourquoi les neurosciences sont utiles au développement des compétences informationnelles ?.....	76
Le droit d'auteur amusant... ou comment former les doctorants au droit d'auteur par le jeu et les méthodes participatives.....	79
Qualité des pratiques de formation documentaires : une affaire de collaboration!.....	85
Liste des posters présentés	88
<i>Library and Learning Center</i> : dispositif intégré de support et de formation.....	89
Biblio-Jack, la websérie des bibliothèques de l'UCL : sa promotion, sa diffusion, son succès.....	91
Mettre en place un référentiel de formation interuniversitaire entre bibliothécaires-formateurs et le valoriser en ligne : l'exemple du <i>Libguides</i> de Sorbonne Université.....	92
Développer les compétences informationnelles des chercheurs : les Midis de la biblio.....	94
Former aux compétences informationnelles par les jeux à réalité alternée : l'exemple de la « <i>Murder Party</i> » de la bibliothèque de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6).....	96
La cartographie des domaines de connaissance : un outil transversal de visualisation et d'exploitation de l'information.....	98
<i>Information literacy</i> ? ... soignez votre LOOC (<i>Light Online Open Courses</i>) !.....	100
L'interactivité pour susciter l'intérêt des étudiants à la formation documentaire - retour d'expérience.....	101

Former aux compétences informationnelles à l'heure du Web 2.0 : enjeux, avantages, défis et stratégies d'intervention

Thierry KARSENTI (Université de Montréal) - *Keynote speaker*

Dans notre société dite du savoir, il semble important de former les étudiants aux compétences informationnelles, soit, entre autres, de savoir chercher, évaluer et utiliser l'information de manière efficace. Par contre, plusieurs universités se limitent trop souvent aux modèles plus classiques de ces compétences qui ne prennent que trop peu en compte les outils et possibilités du Web 2.0, avec lesquels sont pourtant si familiers les étudiants et autres formateurs.

Lors de cette conférence, les enjeux, les avantages et les défis liés aux compétences informationnelles à l'heure du Web 2.0 seront d'abord présentés.

Plusieurs stratégies d'intervention seront ensuite proposées, en lien avec les avancées technologiques du Web 2.0. Les méthodes, balises et recommandations proposées tireront à la fois profit des forces des modèles plus classiques issus de la bibliothéconomie et des sciences de l'information, mais également des avantages et défis du Web 2.0.

30

FORMER AUX COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES: caractéristiques des formations efficaces

Par Thierry KARSENTI, M.A., M.Ed., Ph.D.

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation, Université de Montréal

[@ThierryUDM](#)

karsenti.ca/30formationsinfos.pdf



1. Mettre en place des formations de courte durée (faire court et non cours).
2. Utiliser de courtes vidéos, à-la-YouTube, pour former les apprenants (l'exemple des capsules vidéos de Biblio-Jack, disponible sur YouTube, est excellent).
3. Intégrer les formations dans le cadre de cours, en partenariat avec des enseignants, pour en accroître la pertinence pour les apprenants.
4. Développer l'autonomie des apprenants par le biais des formations mises en place.
5. Développer le sentiment de compétence des apprenants peut augmenter leur usage du contenu des formations.
6. Participer au développement l'esprit critique des apprenants semble essentiel dans notre société de l'information au milliard de sites Web.
7. Varier les outils en fonction des groupes d'apprenants.
8. Varier les méthodes d'enseignement en fonction des groupes d'apprenants.
9. Faire usage des réseaux sociaux pour former les apprenants.
10. Faire usage de la pédagogie du projet pour favoriser l'engagement des apprenants.
11. Ne pas avoir peur de sortir de la zone de confort, voire des sentiers battus pour rapprocher l'image projetée des bibliothèques de la société de l'information et de l'instantanéité dans laquelle vivent les apprenants (l'exemple des centres d'apprentissage ou learning centers est intéressant).
12. Réaliser des enquêtes périodiques afin de mieux comprendre à la fois les outils utilisés par les apprenants, mais aussi le processus d'appropriation de ces outils.
13. Faire apprendre par le jeu, voire les jeux de rôle, même auprès d'étudiants universitaires (La Murder Party de la BUPMC est un exemple intéressant).
14. Faire découvrir de nouveaux outils aux apprenants (Diigo, Zotero, Mendeley, etc.).
15. Collaborer et coopérer pour favoriser la mutualisation des ressources dans la Francophonie.
16. Mettre en place des dispositifs de formation interactifs pour susciter l'engagement des apprenants.
17. Faire usage d'outils fréquemment utilisés par les apprenants pour les sensibiliser aux formations dans le domaine des compétences informationnelles, comme par exemple les téléphones portables (à quand les bibliothèques qui enverront des SMS aux étudiants pour leur faire part de formations ou de vidéos réalisées ? Biblio-Jack II : le retour du bibliothécaire nomade).
18. Tirer profit du potentiel des Libguides qui permettent de gagner du temps et de partager.
19. Utiliser l'humour dans les formations.
20. Tirer profit du e-learning dans la mise en place de formations portant sur les compétences informationnelles.
21. Faire un usage des réseaux sociaux (Twitter, Facebook, YouTube, SMS) pour faire connaître les formations et leur intérêt aux apprenants et aux enseignants.
22. Concevoir des activités d'apprentissage pour amener les apprenants à être actifs le plus souvent possible.
23. Incorporer à toute formation du contenu multimédia : vidéos, images, fichiers sonores, sites Web, etc.
24. Présenter aux apprenants et aux enseignants les avantages qu'ils auront à participer activement à la formation (lobbying).
25. Faire usage d'organiseurs graphiques pour promouvoir des formations, pour débiter une formation, ou encore pour en présenter les éléments essentiels (info.gr.am).
26. Favoriser l'individualisation des formations comme le tutorat en ligne.
27. Évaluer les compétences informationnelles des étudiants.
28. Mettre en place des formations « sur demande ».
29. Jazzer les formations pour les rendre plus attrayantes.
30. Ne pas avoir peur d'innover.

Atelier 1 – Qu'est-ce que l'esprit critique et comment le développer ?

Point de rencontre avec les objectifs de l'enseignement supérieur. Comment définir l'esprit critique et quels sont les apports de la formation documentaire ? Quels sont les enjeux liés aux TIC, à Google, au « copié-collé », au plagiat ?

Modératrice : Monica MINNECI (Université Libre de Bruxelles)

Rapporteur : Ariane BAYE (Université de Liège)

Compte-rendu de l'atelier

Ariane BAYE (Université de Liège), ariane.baye@ulg.ac.be

La discussion qui va être rapportée ci-après a été précédée de trois exposés : celui de Madame Sophie Fally (Université Libre de Bruxelles) « De BA1 à MA2, que de changements, d'évolutions, de différences ! » ; celui de Madame Annick Dath (Haute École Louvain en Hainaut) « La lutte contre le plagiat : le rôle du bibliothécaire formateur. Retour d'expérience au sein de la catégorie technique de la HELHa à Mons » et celui de Madame Rachida Bensliman (Université Libre de Bruxelles) « Développer l'esprit critique face à l'explosion de la littérature médicale dans une logique d'*evidence based medicine* ». Grâce à l'excellente gestion de la modératrice, Madame Monica Minneci (Université Libre de Bruxelles), la petite quarantaine de participants a pu vraiment échanger et élaborer des propositions à partir de trois questions posées, reprises en sous-titres.

Points de rencontre avec les objectifs de l'enseignement supérieur

L'un des objectifs de l'enseignement supérieur est de former à l'esprit critique. C'est d'autant plus nécessaire à un moment où l'on estime qu'on ne peut plus tout enseigner dans la durée relativement limitée d'un cursus. Dans ce contexte, il apparaît primordial d'apprendre aux étudiants à recueillir et analyser eux-mêmes de l'information.

Le développement de l'esprit critique semble lié à une méthodologie, à une démarche pédagogique : pour être efficace, l'enseignement supérieur devrait s'inscrire dans une optique de résolution de problèmes et utiliser des méthodes pédagogiques actives. Or, plusieurs participants notent qu'il y a une forme de décalage entre des cours ex cathedra où l'on doit ingurgiter une grande quantité de matière sans nécessairement se poser la question de la validation des sources et cette formation active à l'esprit critique qu'ils appellent de leurs vœux.

Se pose donc la question de l'interaction entre les enseignants chargés des aspects disciplinaires et des personnes en charge de la recherche documentaire. L'interaction est d'autant plus nécessaire qu'il faut s'accorder sur la manière d'organiser la continuité et la complémentarité de la formation à l'esprit critique. En effet, l'esprit critique ne s'exerce pas dans le vide : il faut un socle de connaissances sur lesquelles se fonder pour exercer son esprit critique. L'idée de la formation à l'esprit critique semble consubstantielle d'un socle de références sur lequel il peut s'appuyer, socle qui évolue au fil de la formation dans l'enseignement supérieur et dont il faut tenir compte dans une formation à l'esprit critique qui doit être progressive, ce qui nécessite une vraie collaboration entre les enseignants et les bibliothécaires.

Dans cet esprit, il a été suggéré d'instaurer un cours d'épistémologie qui amènerait les étudiants à comprendre comment se construisent les savoirs et à utiliser et croiser différentes sources documentaires. Ce cours pourrait permettre d'adopter une posture critique sur la production d'un savoir à un moment donné.

Comment définir l'esprit critique et quels apports de la formation documentaire ?

D'après l'encyclopédie en ligne *Wikipédia* consultée en séance, l'esprit critique peut être défini comme « La

capacité à s'interroger avec exigence et rationalité sur la réalité, ou sur la probabilité de faits et de relations prétendues, puis sur leur interprétation » (Esprit critique, paragraphe 3).

Deux éléments ressortent d'une discussion à partir de cette définition. D'une part, le mot rationalité a été souligné, car il existe parfois chez les étudiants une confusion entre esprit critique et volonté de s'opposer sur la base de convictions ou d'impressions, sans apporter d'arguments rationnels ou sans produire de raisonnement. Il y a une certaine « posture du contre » parfois confondue avec l'esprit critique. D'autre part, il apparaît également intéressant d'ajouter la capacité d'auto-critique, ou l'application du principe à soi-même et pas seulement à l'objet étudié.

Un des préalables nécessaires, qui a été pointé comme une source de difficulté pour les étudiants, est d'être au clair sur ce que l'on cherche, d'où la nécessité d'une aide à ce niveau. Dans un deuxième temps, vient la nécessité pour les étudiants de comprendre qu'ils ont besoin d'autrui et de ressources documentaires pour construire leur positionnement. Il y aurait chez certains étudiants une mauvaise compréhension des exigences de l'enseignement supérieur. Certains pensent qu'ils doivent être originaux, se démarquer de la masse d'information existante alors que la tradition universitaire s'appuie précisément sur le savoir antérieur. Il y a sans doute des clarifications à apporter de la part des enseignants à ce niveau.

Enfin, il faut former les étudiants au croisement des sources et à la vérification systématique de l'information.

Quels enjeux liés aux TIC, à Google, au copier-coller, au plagiat ?

Une des pistes avancées pour expliquer le plagiat est le décalage entre la piètre opinion que les étudiants ont de leurs qualités rédactionnelles et le niveau d'attentes extrêmement élevé qu'ils attribuent à leurs professeurs. Par ailleurs, certains intervenants ont mentionné une véritable hantise du plagiat chez les étudiants.

Les intervenants concluent qu'il ne sert à rien de hurler au loup... et qu'il est plus efficace de former les étudiants et les enseignants.

La piste avancée est de travailler sur le plagiat valorisé : c'est-à-dire les citations référencées ! L'idée est d'accentuer la formation au référencement des sources, d'expliquer l'équilibre entre la contribution personnelle et l'usage des références. Pourquoi ne pas demander très tôt dans le cursus une synthèse à partir d'un très petit nombre d'articles... Cela permettrait aux étudiants de comprendre ce que l'on attend d'eux, à condition d'assurer des feedbacks individualisés, ce qui nécessite de réserver du temps pour ces retours formatifs. Pour que cette formation ait du sens, elle gagne à être pratiquée en petits groupes afin de susciter des confrontations d'idées et elle nécessite un guidage serré de la part du formateur, avec des feedbacks à différentes étapes de la démarche. Une formatrice pratiquant ce type de démarche a constaté d'importants progrès après une année.

Enfin, pour qu'une formation au référencement documentaire soit efficace, il faut assurer un lien étroit avec l'enseignement. Une expérience a été rapportée : elle implique de manière active un référent scientifique qui est présent à la bibliothèque pour faciliter les ponts entre le contenu disciplinaire et la méthodologie de recherche.

En guise de conclusion, on soulignera la nécessité pour les bibliothécaires de rencontrer les enseignants afin que ces derniers soient davantage convaincus de l'intérêt de travailler de concert et des ressources dont ils disposent, au bénéfice de la qualité de la formation des étudiants.

Bibliographie

Esprit critique. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved May 18, 2015, from https://fr.wikipedia.org/wiki/Esprit_critique

De BA1 à MA2, que de changements, d'évolutions, de différences !

Sophie FALLY (Université Libre de Bruxelles – Archives & Bibliothèques), sfally@ulb.ac.be

Résumé

Comment évolue l'esprit critique des étudiants tout au long de leur cursus ? Afin de broser le tableau de leur degré d'esprit critique sous différents plans, je m'attacherai, à travers des exemples concrets, à comparer leurs profils, leurs niveaux de connaissance en matière d'utilisation des ressources, de citation, plagiat, outils de navigation... ainsi que leurs attentes et degrés d'autonomie. Par exemple, comment considèrent-ils *Google*, comment appréhendent-ils la problématique du plagiat, comment jugent-ils de la fiabilité et de la pertinence d'un document ? Mon expérience personnelle auprès d'étudiants - se situant aux différents niveaux du cursus - me permet d'évoquer ces matières, avec comme corollaire, quelle pierre à l'édifice puis-je leur apporter en tant que formatrice à la recherche documentaire ?

Mots-clés : esprit critique ; formation documentaire ; compétences informationnelles.

Introduction

Notion très vaste, transdisciplinaire par excellence, aux acceptions multiples, l'esprit critique joue un rôle majeur dans notre société. Le manque d'esprit critique en rapport avec la disponibilité des sources d'information sur Internet est en effet au cœur du débat passionnel sur les questions d'actualité et est considéré comme une des causes de l'émergence des « Je ne suis pas Charlie » (Dauchot, 2015).

Au-delà des facettes multiples qu'il prend dans la vie quotidienne et sociétale, il se décline, dans le domaine de la recherche documentaire, principalement en fiabilité de l'information, pertinence des sources et phénomène de plagiat. Un manque d'esprit critique est souvent pointé chez les étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur et ce constat n'est pas tout récent (Thiron & Pochet, 2008 et références associées).

Côtoyant ces jeunes adultes à différents niveaux du cursus pour les former à la recherche documentaire, c'est dans ce contexte que s'inscrit cette contribution. Après une description brève des formations données et du public concerné, je présenterai leurs préconceptions, leurs attentes, leur degré d'autonomie et enfin leurs niveaux de connaissance en matière d'utilisation des ressources, de citation et de plagiat, en donnant souvent des exemples concrets, pour terminer par quelques réflexions conclusives pouvant alimenter le débat. Il est certain que le point de vue adopté est purement qualitatif, subjectif et probablement quelque peu caricatural, mais il correspond bien à ma perception personnelle et mon vécu.

Profils des étudiants et des formations

Comme le montre le tableau 1, les étudiants suivent tous une filière scientifique : pharmacie, bioingénieur, chimie, ingénieur industriel, futur agrégé (en chimie, biologie, mathématique, physique...). Certains reçoivent une formation de base de 2 heures, avec peu ou pas d'exercices pratiques individuels sur ordinateur, tandis que d'autres, les chimistes en particulier, reçoivent une vingtaine d'heures de formation, accompagnées de nombreuses heures de pratique. Les BA1-Pharmacie reçoivent 2 heures de théorie ex cathedra tous ensemble, puis 4 heures d'exercices par groupes de 20 à 30 étudiants. Dans aucun cas, la présence est obligatoire, mais fortement conseillée par le professeur titulaire.

Dans la suite de cette contribution, il sera question d'évolution « de - à », c'est-à-dire des plus jeunes aux plus avancés dans le cursus, sans préciser à chaque fois le niveau d'étude, car c'est justement de l'aspect évolution, changement que je souhaite traiter.

Tableau 1 :

	BA1 Pharma	BA2 Biolng	BA3 Chimie	MA1 Ing. Indus	MA2 AESS#
Nb h/groupe	6	2	20	3,5	2
Nb étudiants/groupe	32	15	16	8	26
Nb modules	3*	3*	10	3*	3*
Temps d'exercices	4h	~30 min	8h	~30 min	0

Note. # AESS : Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur

* 3 modules de base (où ?, quoi ?, comment ?), plus ou moins développés selon le temps disponible

Les préconceptions des étudiants ?

Envisageons cette question sous deux aspects : comment considèrent-ils *Google* d'une part et comment naviguent-ils sur la toile d'autre part ?

La majorité des jeunes étudiants considèrent que *Google* a réponse à tout, tandis que les plus âgés sont conscients qu'il faut utiliser les bases de données payantes et les outils fournis par les universités. En matière d'outils de navigation, une certaine proportion des jeunes étudiants ne sait pas naviguer, trouver un chemin, encoder une URL correctement, tandis que les plus âgés m'apprennent de nouvelles facilités, m'appellent lors des séances d'exercices pour me montrer des astuces. En un mot, les préconceptions des étudiants au cours du cursus vont de « basique » à « évoluée ».

Les attentes des étudiants ?

Les plus jeunes ont régulièrement un comportement inadéquat (salle bruyante, arrivées tardives, nombreuses absences), une faible motivation et concentration, des difficultés à comprendre les objectifs et sont très sensibles aux conditions matérielles (ordinateurs, pauses, durée, chaud/froid). Quelques réflexions de la part des BA1-Pharmacie, à titre d'exemple : « Je ne comprends pas l'utilité de cette formation », « les ordinateurs sont très lents ».

Chez les plus âgés, on assiste à une mise à la tâche immédiate dans le calme et à peu d'absentéisme. Leur motivation se traduit par un travail rapide et efficace, tout en étant consciencieux, par un état d'esprit « demandeur et à la fois découvreur », par une volonté de coopération. Enfin, ils se plaignent peu des conditions de travail et proposent par exemple d'apporter leurs portables en cas de tracas informatique.

Le degré d'autonomie des étudiants ?

En rapport direct avec leur comportement dissipé et leur manque de motivation, le degré d'autonomie des plus jeunes est assez faible, comme en attestent une attitude souvent passive, exécutante et un manque de perception de leurs besoins. Un étudiant de BA1-Pharmacie a écrit dans le rapport d'évaluation de la formation: « La formation arrive trop tôt car nous ne sommes pas encore appelés à faire de gros travaux écrits », alors qu'ils auront à faire un travail de recherche bibliographique accompagné d'un rapport d'une vingtaine de pages dans le cadre d'un projet transdisciplinaire dès le deuxième quadrimestre ! Les étudiants plus avancés dans le cursus sont en général proactifs, ingénieux, organisés et créent par exemple des groupes de travail sur *Facebook*.

Pour résumer les deux points précédents, la mentalité des étudiants évolue au cours du cursus : de la passivité et du sentiment d'obligation d'être présent à la volonté d'apprendre et d'être efficace. Même si les quelques exemples flagrants énoncés concernent une minorité d'étudiants en BA1, ce genre d'allégation disparaît totalement chez les plus âgés.

Les niveaux de connaissance des étudiants ?

Les étudiants en début de cursus font souvent preuve d'une grande naïveté en matière d'utilisation des ressources; ils prennent ce qu'ils trouvent sur le Web sans penser à croiser leurs sources ni à vérifier leur fiabilité, dans une sorte de *Web-mania* collective. Parmi les exemples les plus « croustillants », citons en BA1-Pharmacie : « ce n'est pas si compliqué de chercher sur Internet », « *PubMed* ne me servira pas car c'est en anglais », « le moteur de recherche de l'ULB ne me servira pas » et en BA1-Chimie « j'ai tapé dans *Google* et j'ai trouvé ça sur Internet ». Le professeur de chimie en charge de ces étudiants de chimie, relate qu'une grande partie d'entre eux préfère aller sur le Net, taper quelque chose dans *Google* et reprendre l'information sur le premier site venu, sans vérifier qu'il s'agit d'un site fiable. Ce professeur est ainsi confronté, lors des présentations orales des travaux de recherche à - je cite - « des énormités ». La bibliographie de leurs travaux écrits est constituée en grande partie d'adresses URL de pages *Wikipédia*, de blogs ou sites non reconnus et le formatage des références est inadéquat dans la mesure où seule l'URL est mentionnée. On peut également signaler un oubli systématique de référencement des éléments non textuels. Les étudiants plus âgés ont en général appris à utiliser les bons outils et choisissent judicieusement les documents cités, sur base de critères précis. Ils fournissent une bibliographie constituée majoritairement de références à des articles de périodiques et certains d'entre eux utilisent un logiciel de gestion des références bibliographiques.

La situation est, me semble-t-il, différente en matière de plagiat car des cas ont malheureusement été recensés tant en début qu'en fin de cursus. En BA1-Pharmacie, un cas de « copier-coller » de paragraphes entiers pour un travail de groupe s'est produit en 2013-2014 chez une étudiante en triplement qui s'est vue attribuer une cote d'exclusion l'interdisant de passer en BA2. En AESS-Chimie, le travail de l'étudiant, qui consistait à résumer un exposé oral lors d'un séminaire, contenait des parties recopiées d'une publication et des parties d'un site Web.

Pour synthétiser, la plupart des étudiants a au départ une vision naïve et inexacte des ressources à leur disposition et de la manière de les exploiter, mais leur niveau de connaissance s'améliore au fil du cursus avec une prise de conscience en matière de plagiat.

Réflexions conclusives

Par rapport à l'enquête de 2007 (Thiron & Pochet, 2008), les principaux constats sont confirmés en ce qui concerne les étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur. En l'occurrence, sans vouloir stigmatiser les nouveaux étudiants, des tendances de comportement se dégagent :

- utilisation massive du Web ;
- absence de maîtrise des outils et des règles essentielles ;
- représentation erronée des outils documentaires ;
- méconnaissance du droit d'auteur et absence d'attitude critique.

Au fil du cursus, j'ai pu observer très clairement une progression : amélioration de leur niveau de compétence, en parallèle avec le développement de leur esprit critique. Cette allégation peut sembler une banalité, mais résulte de réelles observations de terrain, étayées par de nombreux exemples.

Le fait de connaître au préalable les aptitudes et le degré d'esprit critique des étudiants a une importance capitale sur le succès et l'impact des formations données et implique qu'il est impossible de tenir le même langage à des étudiants de niveaux d'étude différents et qu'il faut s'adapter à son public : le message est le même mais la manière de le délivrer sera différente.

Le formateur peut-il influencer l'esprit critique des étudiants et, si oui, comment ? Je pense sincèrement que les étudiants acquièrent naturellement un certain esprit critique en devenant plus matures. En particulier, plus ils sont avancés dans le cursus, plus ils sont déjà convaincus de l'importance d'une bonne méthodologie documentaire et de l'intérêt de la formation proposée, ce qui permet un gain de temps, d'énergie, d'efficacité et de qualité d'écoute pour le formateur. Notre rôle, en tant que formateurs, consiste à aiguïser leur sens du discernement par nos mises en garde, conseils, exemples, exercices pratiques... par tous les moyens à notre disposition. Mais ma vision serait de mettre l'accent sur des formations pointues et

ciblées destinées aux étudiants à partir de BA3 par exemple, et donc de concentrer nos efforts sur les étudiants plus avancés dans le cursus, plutôt que de « prêcher dans le désert » auprès de plus jeunes, qui sont également plus nombreux et pour lesquels la mise en place des formations et, a fortiori, d'une pédagogie active, est techniquement plus compliquée.

Bibliographie

Dauchot, A. (2015). Ecoles: Retrouver le sens du dialogue et de l'esprit critique. *Esprit Libre*, 37, 6-7. Retrieved from http://www.ulb.be/el/Esprit_libre_37/

Thirion, P., & Pochet, B. (2008). Quelles compétences documentaires et informationnelles à l'entrée dans l'enseignement supérieur ? Résultats d'une enquête EduDOC-CIUF en Communauté française de Belgique. *Cahiers de la Documentation*, 45(4), 4-17. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/15802>.

La lutte contre le plagiat : le rôle du bibliothécaire-formateur. Retour d'expérience au sein de la catégorie technique de la HELHa (Haute École Louvain en Hainaut) à Mons

Annick DATH (Haute Ecole Louvain en Hainaut – Mons), annick.dath@helha.be.

Les études techniques focalisent les étudiants sur la qualité de la prise de mesures et leurs traitements rationnels. Dans ce cadre, la qualité de la documentation et de l'expression des idées peut paraître secondaire, certes bienvenue mais pas capitale. Le plagiat y est pratiqué largement et souvent inconsciemment. En 2008, une équipe pluridisciplinaire, composée de 3 enseignants et de la bibliothécaire, a décidé, en accord avec ses autorités, de mener une campagne anti-plagiat.

Cette campagne visait les étudiants et les enseignants ; il s'agissait de sensibiliser au phénomène, d'outiller les uns et les autres pour limiter autant que possible le plagiat. En tant que spécialiste de la documentation, la bibliothécaire s'est imposée comme la personne de référence pour ce thème.

Les formations dispensées en auditoire ont été relayées par des documents placés sur la plate-forme d'*e-learning* et par des e-mails de conseils aux étudiants en stage. Les consignes de travaux récurrents ont été revues par les enseignants et la bibliothécaire pour augmenter l'intérêt des étudiants, les obliger à structurer et à rythmer leur travail. Le cas échéant, des sanctions pédagogiques ont été incorporées dans le règlement des études et de l'enseignement.

La qualité documentaire est devenue une préoccupation, tant pour les étudiants que pour les enseignants. Ce dispositif conduit les enseignants et les étudiants à préciser leurs exigences documentaires et accompagne ces derniers pour les rencontrer. Exigées tôt dans le processus de réalisation des travaux, des références solides et adaptées – donc exploitables - dissuadent les étudiants de recourir au plagiat.

À toutes les étapes du dispositif, le bibliothécaire-formateur aide les utilisateurs de la bibliothèque à définir et trouver les sources qui leur conviennent, n'est-ce pas le cœur même de son métier ?

Référence

Neiryck, J., & Dath, A. (2010). Le plagiat: Une atteinte à la qualité de notre formation. *Revue Scientifique*, 24. Retrieved from http://www.isilf.be/PDF/ISILF2010_Editorial_Neiryck_Dath.pdf

Développer l'esprit critique face à l'explosion de la littérature médicale dans une logique d'*Evidence Based Medicine*

Rachida BENSLIMAN (Université Libre de Bruxelles)

Mon exposé porte sur le développement de l'esprit critique face à l'explosion de la littérature médicale dans une logique d'*Evidence Based Medicine* (EBM).

La formation de médecine consiste, entre autres, à enseigner des cours de sciences fondamentales, morphologiques, biomédicales, de pathologies et de pratiques cliniques avec un passage de 7 ans à 6 ans suite à la réforme des études de médecine en Belgique. Ce programme inclut un nouveau cours intitulé « outils transversaux » comportant trois activités d'apprentissage : recherche bibliographique, médecine factuelle et anglais scientifique. L'objectif est de former des futurs médecins à pratiquer la médecine et à prodiguer des soins cliniques de haute qualité basés sur les preuves démontrées scientifiquement.

Or, depuis de nombreuses années, nous sommes face à une augmentation exponentielle de publications scientifiques, d'outils technologiques et à de l'infobésité. Parallèlement à cela, nous constatons auprès des étudiants de la 'génération numérique', une faiblesse de compétences en recherche bibliographique et en analyse critique.

Pour pallier à ces lacunes, un vaste projet de formation à la recherche documentaire nommé « Sherpa » a été initié en 2003 par les Archives et Bibliothèques de l'ULB, en partenariat avec les autorités facultaires. Le but était de dispenser des cours et travaux pratiques facultatifs aux étudiants de dernières années de médecine afin de répondre au besoin criant d'encadrement à la réalisation du mémoire de fin d'études. En 2013, le cours devient obligatoire en 1^{er} bachelier et en 3^e master, l'enseignement de la médecine devant complètement être donné à la lumière de l'approche d'*Evidence Based Medicine*.

Le paradigme de l'EBM repose sur l'intégration de l'expertise clinique du médecin, des attentes et valeurs du patient et de l'utilisation des meilleures preuves scientifiques disponibles dites '*evidence*'. Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg et Haynes (2000) ont développé cinq étapes méthodologiques de la démarche EBM afin d'identifier et d'utiliser ces preuves reposant essentiellement sur les essais cliniques reconnus comme étant de haute qualité :

1. définir le problème médical et la question clinique (à l'aide du modèle PICO)¹ ;
2. rechercher et sélectionner les données probantes ;
3. évaluer la qualité de l'information de façon critique ;
4. interpréter et appliquer le résultat ;
5. évaluer le processus.

L'atelier du jour portant sur l'analyse critique, nous exposerons ici une expérience pratique de l'enseignement de cette compétence (étape 3 de Sackett et al., 2000) tant pour les étudiants novices (1^{er} Bachelier) que pour les plus 'aguerris' (3^e master).

Des notions théoriques sur l'analyse critique sont présentées sur deux volets :

- L'analyse de sites Web médicaux : sur base des critères de qualité, de validité et des sources de l'information médicale avec distinction entre site scientifique et site de vulgarisation 'tout public'.
- L'analyse d'articles scientifiques : sur base de la structure interne et de la validité scientifique des études cliniques avec une attention portée sur le protocole d'étude, la rigueur scientifique, les biais méthodologiques et le lobby industriel.

¹ PICO : acronyme Patient/Pathologie – Intervention – Comparatif – Outcome (résultat attendu). Ce modèle permet d'identifier les principaux mots-clés de l'équation de recherche à introduire dans les bases de données bibliographiques spécifiques aux articles EBM (essais cliniques, méta-analyses et revues systématiques).

Des séances pratiques sont organisées afin de susciter la réflexion et les débats entre étudiants.

Un exemple de site Web est présenté, avec une interface attractive, colorée et d'apparence vulgarisée. Systématiquement, les étudiants se laissent piéger et considèrent le site non valide à première vue. Au fur et à mesure des échanges collectifs, se développe une curiosité intellectuelle, qui pousse les étudiants à appréhender le site avec un autre regard, plus critique, constatant par effet d'auto-correction avec les autres, qu'il s'agit bien d'un site scientifique. Nous laissons le soin aux étudiants d'apporter des éléments de conclusion et de remise en question suite à l'exercice. Ce premier niveau d'analyse bouscule les esprits et les habitudes automatiques de traitement informationnel sans réflexion, tant pour les débutants que pour les étudiants en fin de cursus non exercés à ce type de démarche.

Un 2^{ème} niveau d'analyse consiste à décrypter un article scientifique anglophone, en identifiant sa structure interne, le type d'étude et son classement dans la pyramide des niveaux de preuve scientifique. L'analyse se réalise au départ d'une grille préalablement définie qui pose les bases d'une lecture critique 'EBM' en vue d'une utilisation pratique des résultats de la recherche clinique. Cette approche implique d'avoir des prérequis dans certaines matières (ce qui n'est pas le cas des 1^{er} bachelier), mais également d'avoir le recul suffisant pour sélectionner l'article selon sa validité scientifique et sa pertinence que ce soit pour un travail scientifique ou pour prendre une décision clinique face à un patient.

Les constats de 'terrain' de ces quelques années d'expérience ont pu démontrer :

a) qu'en 1^{er} bachelier, les étudiants ont :

- tendance à se fier aux premières données obtenues sans se questionner ;
- peu d'aptitudes à décortiquer et à analyser des contenus ;
- peu de connaissances et de vocabulaires scientifiques ;
- des difficultés à concevoir les notions de preuves, de validité, de fiabilité.

b) qu'en 3^e et 4^e master :

- s'appuyer sur des références solides n'est pas systématique ;
- les étudiants utilisent encore *Wikipédia* et *Google* par facilité, habitude et méconnaissance des outils spécifiques tels que *Pubmed*, *Cochrane* ;
- ils n'ont pas le réflexe de remise en question du contenu ;
- la pratique de l'EBM est loin d'être acquise.

Parmi les pistes à explorer plus en profondeur, nous pointons trois éléments pratiques :

- démontrer aux étudiants les risques d'une fiabilité douteuse d'un document (impact sur la valeur d'un travail scientifique et danger pour le patient) ;
- adopter une démarche pédagogique différente à l'assimilation de matières sans questionnement ni esprit critique, pédagogie de type actif par résolution de problème par exemple ;
- déconstruire les mauvais réflexes automatiques pour reconstruire de nouvelles aptitudes analytiques dès la première année des études universitaires.

Bibliographie

Sackett, D. L., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W., & Haynes, R. B. (2000). *Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM* (2nd ed.). Edinburgh, Scotland: Churchill Livingstone.

Atelier 2. Outils et méthodes de formation

Quels outils (EAD, MOOC, partage social, manuels...) et quelles méthodes (enseignement mixte, classe inversée, résolution de problèmes, travaux en groupe...) face à des groupes de tailles très variables ? Comment former avec peu de moyens (financiers, humains, matériels) ?

Modératrice : Sandrine DECAMPS (Haute Ecole Louvain en Hainaut)

Rapporteur : Xavier DEJEMEPPE (Haute Ecole Louvain en Hainaut)

Compte-rendu de l'atelier

Xavier DEJEMEPPE (Haute Ecole Louvain en Hainaut)

Comme annoncé dans le document de présentation, cet atelier proposait aux collègues de mettre en partage les outils (EAD, MOOC, partage social...) et les méthodes (enseignement mixte, partage social...) face à des groupes de tailles variables. Avec comme autre question, celle de la faisabilité de la formation avec peu de moyens tant financiers qu'humains ou matériels.

Trois interventions de qualité ont nourri la première partie de cet atelier. On retrouvera dans les actes du colloque des indications sur chacune d'elle. Mais pour rappel, il s'agissait de :

- DOCUPOLE : un cours en ligne d'initiation à la recherche documentaire modélisé en MOOC par Sébastien Blondeel (Université Libre de Bruxelles) ;
- Relever le défi des outils *discovery* : les formations orientées vers l'utilisateur par Sara Decoster (Université de Liège) ;
- La culture informationnelle et l'identité du jeune chercheur : une offre de formation au Web 2.0 structurante en BU par Frédérique Simonot (Université Droit-Lettres, Grenoble).

Suite à ces trois exposés, les 60 personnes de l'atelier ont eu l'occasion de réagir et d'interagir en sous-groupes selon le scénario suivant :

Dans un premier temps, les participants, réunis en groupes de 10 personnes environ, ont répertorié les outils et les pratiques mis en place dans leur lieu de formation. Nous avons pu en identifier plusieurs, dont des outils de veille, des jeux-cadres, des techniques de rétroaction, des plateformes MLS... La Diapositive de synthèse (Figure 1) - construite à partir du document distribué à chaque participant - offre une vision globale des différentes pratiques identifiées par les groupes. En rouge figurent celles présentées par les trois intervenants.

Ensuite, les participants ont été invités à questionner ces dispositifs en mettant en avant leurs avantages et leurs limites. Nous avons synthétisé les discussions sous la forme de six recommandations pratico-pratiques qui s'apparentent à des « règles d'or ». À savoir : adapter les méthodes, soutenir la collaboration interprofessionnelle, proposer des formations « *just-in-time* », s'appropriier les outils que les étudiants utilisent eux-mêmes, évaluer les compétences et solliciter un feedback de la formation de la part des étudiants. La Figure 2 explicite ces six principes.

Tout au long de ces échanges, nous avons perçu quelques tensions situées au cœur de la formation à la maîtrise informationnelle. Elles nous semblent être au centre des préoccupations des bibliothécaires présents à l'atelier ainsi que des quelques (trop rares) enseignants. Ces tensions sont représentées schématiquement dans la Figure 3. Nous pourrions les formuler comme suit :

1. L'équité pédagogique : où placer le curseur entre le désir de satisfaire les demandes légitimes des utilisateurs « de hauts niveaux » (de Bac + 5 à Bac +10, par ex.) et la nécessité d'initier les publics très hétérogènes en début de formation (Bac + 1 en Haute École, par ex.) ? Comment outiller ces « primo-arrivants » dans l'enseignement supérieur ? Comment répondre à leurs éventuels besoins de base : aider à savoir puis à trouver ce qu'on cherche, apprendre à mieux lire des documents plus difficiles d'accès, apprendre la maîtrise d'outils techniques... Le bibliothécaire est un vrai partenaire

des étudiants et des enseignants.

2. Le rôle de médiation : où se situer entre les apprentissages individuels à ne pas négliger (tutoriels, autoformation, travail en autonomie) et le développement de l'apprentissage coopératif et collaboratif (MOOC, travaux de groupes) ?
3. Apprendre et/ou réussir : comment concilier un accès à l'information qui n'a que la réussite pour objectif et le souci du formateur qui souhaite le développement de réelles compétences ?

Stimulés par les trois exposés introductifs, les participants ont donc pu échanger sur leurs pratiques en ayant à cœur de dépasser leur propre contexte professionnel pour questionner les outils et les dispositifs des uns et des autres.

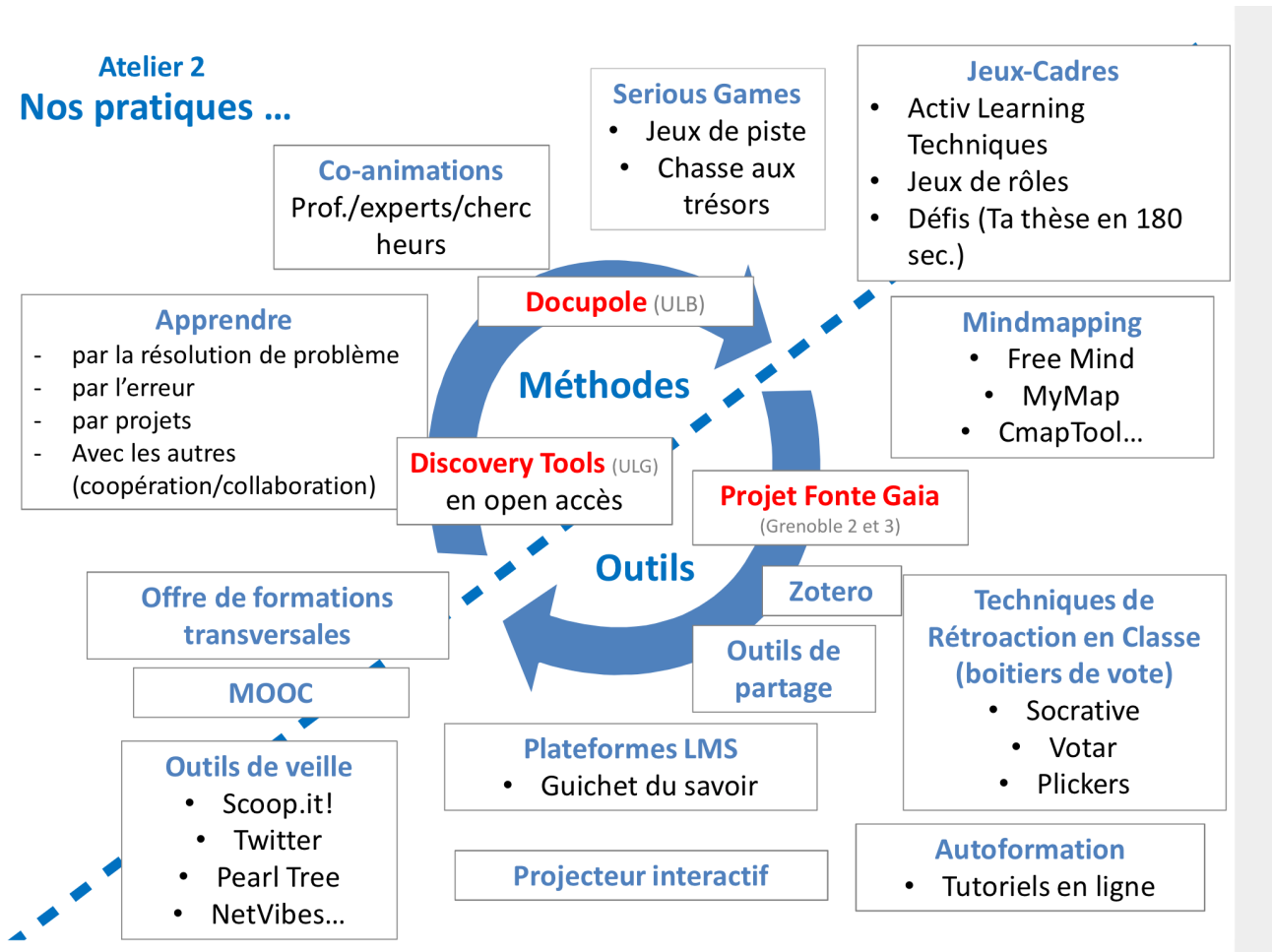


Figure 1.

Les lignes de force de l'atelier 2

Six recommandations

1. Adapter les méthodes

- aux objectifs pédagogiques
 - aux besoins (Hétérogénéité des publics)
- Exple : adaptation du langage en fonction du public

2. Soutenir la collaboration interprofessionnelle

- Gestion du temps institutionnelle
- Coordination des différents acteurs de la formation (*Approche programme*)

3. Proposer des formations « Just in time »

- Répondre à des besoins en fonction du niveau d'élaboration d'un projet
- Tutorat en ligne (individualisation)

4. S'approprier les outils que les étudiants utilisent

- Facebook, Twitter...

5. Évaluer les compétences

- Susciter la motivation
- En collaboration avec les enseignants

6. Solliciter un retour de formation de la part des étudiants

- Formulaires en ligne

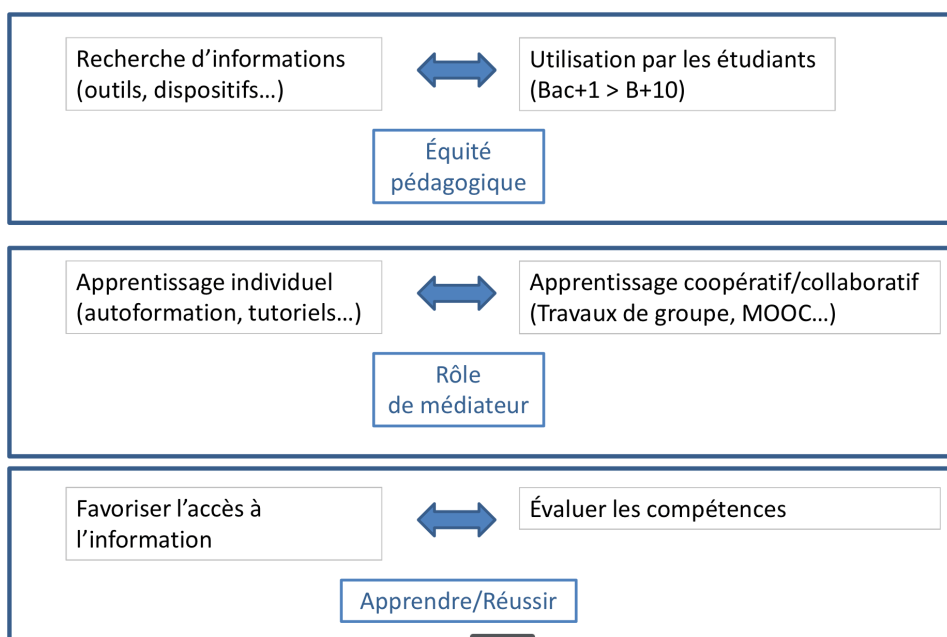


#LIB15_A2

Figure 2.

Les lignes de force de l'atelier 2

Trois tensions pour conclure...



4 of 4

Figure 3.DOCUPOLE : un cours en ligne d'initiation à la recherche documentaire modélisé en MOOC

Sébastien BLONDEEL (Assistant aux Archives & Bibliothèques de l'Université Libre de Bruxelles),
sblondee@admin.ulb.ac.be

Résumé

Conçu en 2007, DOCUPOLE a été utilisé dans différentes institutions et différents contextes pédagogiques qui ont orienté sa transformation vers le modèle d'un MOOC (*Massive Open Online Course*).

Cette mutation, encore en cours, est planifiée en 2 étapes. En 2014 : réflexion pédagogique, actualisation des contenus, réalisation de podcasts sur les outils documentaires et intégration de DOCUPOLE dans la nouvelle plateforme de l'Université libre de Bruxelles. En 2015 : formation de tuteurs en ligne, régulation du cours en fonction des premiers usages internes et réflexion sur son ouverture « massifiée ».

L'opération nous a confrontés aux contraintes liées aux carences de suivi des MOOC's, effets d'un manque d'adéquation entre le cours et l'apprenant. Un effort a ainsi été porté à l'autonomie et à l'individualisation des parcours : une information claire sur les attendus, l'accès à des outils d'évaluation, une clarification des structures, des liens plus nourris entre les modules, une diversité d'activités et de supports de compréhension – textes, images et podcasts – offerts aux apprenants. Prévenir aussi leur « solitude en ligne » en développant l'aspect social, « connectiviste », avec un forum pour les questions et productions entre pairs et des formules de tutorat.

Ouverte en décembre 2014, la nouvelle version de DOCUPOLE a affiché un premier mouvement de consultation significatif sur le référencement de l'information. Une analyse ultérieure des parcours et des résultats des apprenants aux évaluations, des échanges sur le forum et les collaborations entre formateurs, tuteurs en ligne, concepteurs et support technique favoriseront certainement son développement.

L'intégration de DOCUPOLE dans les cursus est également posée.

Mots-clés : recherche documentaire ; méthodes d'apprentissages ; cours en ligne ; MOOC.

Introduction

Cette communication va présenter l'évolution d'un cours en ligne « traditionnel » d'initiation à la recherche documentaire vers le modèle d'un MOOC (*Massive Open Online Course*), les caractéristiques de ce changement, un premier bilan comparatif des usages de l'ancienne et de la nouvelle version du cours et les développements encore à venir.

Soulignons tout d'abord que DOCUPOLE, conçu en 2007 par une équipe de bibliothécaires émanant de différentes institutions du Pôle Universitaire Européen de Bruxelles Wallonie (avec le support techno-pédagogique du Centre des Technologies au service de l'Enseignement de l'Université Libre de Bruxelles), était voué dès l'origine à une utilisation dans des contextes variés : des usages en présentiel et/ou à distance dans différentes institutions et filières, qu'elles appartiennent au pôle ou non (Frédéric & Blondeel, 2007).

En effet, bien qu'hébergé sur la plateforme de l'université virtuelle de l'ULB, le cours était ouvert à tout un chacun (les codes d'accès « universels » ont été librement communiqués via différents canaux d'information en ligne). Les usages ont d'ailleurs montré que DOCUPOLE « ancienne version » a été utilisé sur les différents continents de la francophonie, dans des institutions d'enseignement, de formation professionnelle et de recherche (Blondeel, 2014).

Il n'était donc pas saugrenu d'envisager de le transformer en MOOC. Une décision d'ailleurs motivée par différents facteurs :

- une diminution graduelle des visites du cours depuis 2011, d'où la nécessité d'assurer sa « pérennité pédagogique » (améliorer la scénarisation, actualiser certains contenus, exercices et

supports) ;

- l'intégration de DOCUPOLE dans le panel des formations proposées par les Archives & Bibliothèques de l'ULB (prévoyant notamment un coaching en ligne sur le cours « à la demande » pour les étudiants de l'ULB) ;
- le référencement de DOCUPOLE par *Open Education Europa* (portail officiel recensant les cours en ligne et MOOC's accessibles dans les universités européennes) ;
- et la volonté de garder un public d'apprenants diversifié en s'inscrivant dans une évolution techno-pédagogique.

Tous les aménagements nécessaires à un MOOC n'ont cependant pas été portés à DOCUPOLE, certains développements d'ordres organisationnel et technologique seront en effet encore à prévoir (nous les évoquerons plus loin). Le cours pourra ainsi être utilisé selon différentes modalités : une formule libre – déjà effective – d'apprentissage en ligne, une formule bientôt opérationnelle en SPOC (*Small Private Online Course*) (1) sur inscription pour les étudiants de l'ULB (MOOC avec un nombre d'apprenants limité et un tutorat en ligne « matière ») (Fox, 2013 ; Piccioni, Estler, & Meyer, 2014) et une formule MOOC avec tutorat en ligne « motivationnel » (en réflexion).

Les étapes du projet

Selon la littérature, la construction d'un MOOC, avec ses impératifs de qualité pédagogique et technologique inhérents à un dispositif exclusivement en ligne, nécessite 6 mois de travail en moyenne. Cette durée peut varier en fonction des ressources disponibles, du volume du MOOC, du type de matière – les cours « à formules » prennent plus de temps – et des supports à réaliser (Pomerol, Epelboin, & Thoury, 2014, p. 22-34).

Une telle entreprise impose la collaboration d'une équipe autour d'un gestionnaire de projet qui planifie le déroulement des opérations, assure la cohésion du travail entre les auteurs des contenus « matières », les (techno)pédagogues qui vont les scénariser, ainsi que les techniciens chargés de la réalisation des supports multimédia et de la gestion de la plateforme hébergeant le cours.

Ne pouvant employer de collaborateur à temps plein, mais disposant, autour du gestionnaire du projet, des compétences offertes par une équipe de concepteurs « matières », du support du CTE de l'ULB (la Cellule Podcast-MOOC), ainsi que des acquis de l'utilisation du cours depuis 2007, nous avons organisé l'évolution de DOCUPOLE en 2 étapes :

- 2014 : réflexion pédagogique, actualisation des contenus (théorie et exercices), réalisation de podcasts, amélioration graphique et intégration du cours sur la (nouvelle) plateforme logicielle de l'université virtuelle de l'ULB (*Moodle*, appropriée entre autres à l'hébergement de MOOC's ; Pomerol et al., 2014, p. 35-37) ;
- 2015 : formation d'une équipe de tuteurs, régulation du cours en fonction des premiers usages et réflexion sur son ouverture à un public « massifié » (impliquant une connexion à la plateforme de gestion des MOOC's de l'ULB pour les inscriptions des apprenants extérieurs).

Ce calendrier plus étendu offre l'avantage de mieux déceler les difficultés potentielles des utilisateurs du cours et d'en limiter les « maladies de jeunesse ». Les MOOC's peuvent en effet être vus comme des outils évolutifs, nombre d'entre eux font d'ailleurs l'objet d'éditions actualisées après chaque session d'utilisation (comme on peut l'observer sur le portail d'*Open Education Europa* <http://www.openeducationeuropa.eu/fr/find/moocs>, ©2015).

Les MOOC'S : des contraintes, des forces et des faiblesses

Nous allons aborder maintenant les développements de la nouvelle version de DOCUPOLE sur le plan des contraintes pédagogiques liées aux MOOC's.

On sait en effet que le taux d'abandon, ou le manque de suivi actif, est très important dans les MOOC's, un phénomène associé à plusieurs facteurs.

Tout d'abord, un manque d'adéquation entre le cours et l'apprenant : celui-ci abandonne parce que le cours ne correspond pas à ses attentes, les contenus ne sont pas en adéquation avec ses besoins ou leur suivi est trop chronophage, le niveau de compétence demandé est trop ou pas assez élevé par rapport à ses préacquis, la scénarisation pédagogique n'est pas assez dynamique, les fonctionnalités du cours ne sont pas ergonomiques, il y a des incompatibilités techniques entre les supports et l'environnement personnel d'apprentissage de l'utilisateur... (Charlier, 2014 ; Cisel, 2013).

D'où l'importance de dispenser une information claire afin que celui-ci saisisse bien les objectifs du cours et les compétences principales qu'il vise, les éventuels programmes et logiciels (voire les versions précises) nécessaires à sa consultation (voir l'annexe 2).

Nécessité aussi d'intégrer des outils d'évaluation formative au début du cours pour que l'apprenant puisse juger rapidement de l'adéquation ou non de ses compétences avec les prérequis (même s'il s'agit d'un cours d'initiation) et d'intégrer des exercices et des supports d'évaluation intermédiaires pour que celui-ci obtienne des diagnostics sur l'évolution de ses compétences (voir l'annexe 3).

Mais l'engagement de l'apprenant dans un dispositif exclusivement en ligne dépend aussi des possibilités d'individualisation des parcours (même si, dans le cas qui nous occupe, les ambitions d'un cours d'alphabétisation documentaire sont forcément limitées). Car les différences de niveaux de compétence et d'expérience documentaires des usagers peuvent être élevées, même en première année de l'enseignement supérieur ou universitaire.

Nous avons donc essayé de clarifier davantage les structures de DOCUPOLE (le mode de présentation dans *Moodle* offre un gain sur cet aspect, voir les annexes 1 et 4), des liens plus nourris ont été faits entre les parties du cours (permettant certains raccourcis, ou a contrario d'approfondir une notion inconnue ou mal maîtrisée grâce à un lien renvoyant à une explication située ailleurs) et un effort a été porté à la diversité des exemples et des activités proposés ; il faut aussi, autant que faire se peut, s'adapter aux différents rythmes et modes de compréhension des apprenants – textes, sons et images –, objets des podcasts insérés dans le cours (qui permettent des arrêts et reprises favorisant la compréhension, voir l'annexe 5), en sachant que la génération des étudiants actuellement à l'université sont des « digital natives », très portés sur l'image.

La question de l'ouverture linguistique dans un monde académique et documentaire de plus en plus anglo-saxon a également été envisagée, avec la traduction des termes du glossaire de DOCUPOLE en anglais.

Mais ces caractéristiques et aménagements pédagogiques ne sont pas suffisants.

En effet, le sentiment de solitude de l'apprenant en ligne, le besoin de s'adresser à un/des correspondant(s) lorsqu'il rencontre une difficulté qu'il ne peut surmonter seul, est un phénomène bien connu dans les dispositifs à distance (Duchesne, 2015 ; Dussarps & Paquelin, 2014).

Il est donc aussi bénéfique, à côté de l'autonomie et de l'individualisation des parcours, de promouvoir l'interactivité et la réactivité, l'aspect social du travail entre pairs, le connectivisme mis en avant dans les MOOC's (2) (Downes, 2012, p. 26-38 ; Siemens, 2005). Et créer pour ce faire un espace d'échanges entre apprenants, même s'ils peuvent choisir d'utiliser leurs propres outils sociaux (ex. page *Facebook* pour un groupe de travail). D'où l'intérêt d'un forum dans le cours pour les questions, astuces ou productions d'un groupe d'apprenants, en lien éventuellement avec les tuteurs et les concepteurs du cours.

Nous devons également souligner ici l'efficacité reconnue dans les MOOC's des formules de tutorat – présentiel ou en ligne – avec les différentes formes qu'il peut prendre, combiné à un calendrier précis fixant les moments d'apprentissage et les échéances pour le soutien des apprenants (Berrouk & Jaillet, 2013 ; Depover, De Lièvre, Peraya, Quentin, & Jaillet, 2011 ; Rodet, 2015).

Dans le cas de DOCUPOLE il est prévu, comme nous l'avons vu, de former une équipe de tuteurs en ligne et de les impliquer activement dans le dispositif de formation et de régulation du cours. Un forum est par ailleurs déjà intégré à DOCUPOLE, combinable à un autre espace d'échange – plus institutionnel – en fonction des statuts des apprenants (ULB ou extérieurs).

Mais le point faible de notre dispositif se situe bien à ce stade dans ses possibilités limitées de connectivisme, concept qui différencie les x-MOOC's (construits sur le schéma traditionnel des cours en ligne « arrêtés et fixés », cas de DOCUPOLE) des c-MOOC's (plus évolutifs, dont les contenus peuvent être enrichis, re-construits et diversifiés, voire certifiés, par les apprenants eux-mêmes) (Charlier, 2014 ;

Siemens, 2005).

Sur cet aspect, le forum intégré à la première version de DOCUPOLE n'a pas vraiment été utilisé et n'a donc pas permis de fédérer une communauté d'utilisateurs autour du cours. Un nouveau dynamisme émanant des tuteurs et des apprenants devra donc en faire un réel vecteur d'apprentissages (3).

Les principales modifications de contenus de DOCUPOLE

Les modules 2 (« Chercher ») et 4 (« Intégrer » et référencer l'information) étaient les plus visités dans l'ancienne version du cours. Les faiblesses des apprenants se concentraient alors surtout dans les matières des modules 2 et 3 (« Chercher », « Sélectionner » et critiquer l'information) (Blondeel, 2014, p. 15-17).

Le module 2 a ainsi été adapté à l'évolution des outils de recherche (les *discovery tools*, *Google* et *Google Scholar*). Certaines pages ont été abrégées et des podcasts ont remplacé textes et captures d'écran pour offrir des démonstrations plus vivantes dans les principaux instruments de recherche (les *discovery tools*, bases de données bibliographiques et catalogues – individuels et collectifs – de bibliothèques, outils traditionnels au fonctionnement assez problématique pour les étudiants d'aujourd'hui). Une page sur les outils sociaux a également été ajoutée à la fin de ce module.

Le module 3, consacré à la critique des livres, articles de périodiques et documents Web, a quant à lui vu ses exemples actualisés, en insistant aussi sur la recrudescence des intox diffusées plus facilement par les réseaux sociaux.

Enfin, un lien vers un didacticiel de sensibilisation au problème du plagiat a été inséré au début du module 4 (« Intégrer », voir l'annexe 6), à la suite d'erreurs récurrentes dans le test final de DOCUPOLE à propos de situations de référencement des sources.

Usages et apprentissages

DOCUPOLE « ancienne version » a enregistré un volume de 20.610 sessions « utilisateurs » et 265.299 ouvertures de pages, pour un total de 6006 heures d'utilisation entre janvier 2007 et septembre 2013 (Blondeel, 2014).

Ouverte au début du mois de décembre 2014, la nouvelle version du cours affiche un début prometteur avec un mouvement significatif dès la deuxième semaine, probablement « stratégique », de consultation du module sur le référencement de l'information dans les travaux.

Une expérience d'apprentissage en « classe inversée » a par ailleurs été introduite avec des étudiants de 1^{er} Bachelier à la Haute Ecole Francisco Ferrer, qui devaient visionner des podcasts et contenus de DOCUPOLE chez eux, pour en exploiter ensuite les fruits en présentiel avec leurs pairs et l'enseignant. Cette innovation semble avoir donné des résultats satisfaisants dans le fait que les étudiants ont pu progresser à leur rythme dans les supports, disposer d'accès et de traces permanents et le temps passé en présentiel a ainsi été libéré pour des pratiques de meilleure qualité.

Dans la suite des usages, nous allons être attentifs aux résultats des apprenants au sein des différentes évaluations afin de réguler au besoin les contenus du cours et observer si des améliorations de compétences apparaissent. Un aperçu que compléteront l'analyse des parcours – linéaires ou non – au sein des modules (les adresses IP des utilisateurs renseignées dans l'historique y contribueront) et les appels de termes du glossaire et d'explications à d'autres endroits du cours, qui permettront d'en cibler les pages et les concepts « critiques ». Les échanges sur le forum, de même que les questions et suggestions éventuelles adressées par les utilisateurs seront bien sûr aussi pris en compte pour l'amélioration de DOCUPOLE.

Le caractère des supports est également important à envisager au niveau du suivi des apprenants : nous allons donc, entre autres, essayer d'obtenir des statistiques régulières de vision des podcasts du cours (hébergés sur la plateforme EZplayer de l'ULB) pour mieux cerner leurs besoins.

Pour toutes ces questions, il est à souhaiter que des échanges réguliers puissent être nourris entre apprenants, formateurs, tuteurs en ligne, concepteurs et support technique afin d'organiser la régulation et l'évolution des contenus de DOCUPOLE. La plateforme logicielle *Moodle* offre déjà sur ce point de bonnes dispositions techniques, grâce à la visibilité et aux possibilités étendues de statistiques de consultation du

cours, ainsi que la mise à jour aisée et en temps réel de ses contenus.

Les développements envisageables

La Cellule MOOC's se met progressivement en place à l'ULB. Celle-ci va intégrer une plateforme de gestion des inscriptions qui pourrait être utilisée pour un accès à DOCUPOLE en formule MOOC.

Une aide techno-pédagogique à l'équipe de conception pourrait par ailleurs être envisagée afin d'améliorer encore la scénarisation du cours, notamment le découpage d'une partie des contenus en « micro-séquences » didactiques, d'un maximum de 3 minutes, qui semblent être un format intéressant pour les apprenants disposant d'un temps d'apprentissage assez réduit. Nous songeons aussi à l'amélioration de la mise en page et de l'iconographie de certaines pages.

Enfin, des questions s'ouvrent à propos de la valorisation du MOOC et de son intégration dans les cursus, son évaluation, voire sa « gamification » (4) (Cisel, 2014). Des questions sensibles qui devront être relayées au niveau institutionnel.

Conclusions

La clé de l'utilisation et du développement d'un MOOC nous semble résider dans son caractère horizontal : les collaborations entre apprenants, tuteurs, concepteurs, (techno)pédagogues et techniciens des médias, tous parties prenantes dans les activités d'apprentissage. Un « défi social » que DOCUPOLE va tenter de relever et qui questionne la qualité des dispositifs pédagogiques dans leur ensemble.

Dans le contexte d'un véritable marché de la formation, cette logique d'ouverture pose aussi la question de la défense des spécificités de l'enseignement public à l'ère des MOOC's et des médias sociaux.

DOCUPOLE est accessible à l'adresse : <https://uv.ulb.ac.be>

Nom d'utilisateur : DOCUPOLE Mot de passe : Docupole02+

Notes

(1) Les SPOC's (Small Private Online Course's) ont les mêmes caractéristiques générales que les MOOC's, mais sont appliqués à une échelle d'apprenants plus réduite (une trentaine maximum), ce qui en augmente souvent le taux de suivi et de réussite.

(2) Le connectivisme est une théorie pédagogique ouverte sur l'échange et la construction d'apprentissages entre apprenants, utilisant également l'information disponible sur Internet. Ce courant a été principalement théorisé par George Siemens et Stephen Downes (voir leurs travaux dans la liste de référence).

Sur l'usage d'outils sociaux pour les échanges entre apprenants de MOOC's, voir : Rosselle, M. (2012). Observation de deux MOOC (Gamification et Writing in the Sciences) et pistes de recherche. STICEF, 2012(19). Retrieved from: http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/15r-rosselle/sticef_2012_rosselle_15rp.html

(3) Une étude récente, parmi d'autres, a montré la faiblesse courante des échanges de messages sur les forums de MOOC's. Voir sur cet aspect : Kolowich, S. (2013, March). The professors behind the MOOC hype. *The Chronicle of Higher Education*, pp. 1-7.

(4) La gamification tend à développer l'aspect ludique – vecteur possible de soutien de l'engagement des apprenants – dans une activité qui ne l'est pas prioritairement, en l'occurrence le suivi et l'évaluation d'un cours.

Bibliographie

Berrouk, S., & Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales: Pour un déséquilibre dynamique. *Distances et Médiations des Savoirs*, 2. Retrieved from: <http://dms.revues.org/206>

Blondeel, S. (2014). L'utilisation de DOCUPOLE et les défis de son passage en MOOC. *Cahiers de la Documentation*, 2, 14-25.

- Charlier, B. (2014). Les MOOC: Une innovation à analyser. *Distances et Médiations des Savoirs*, 5. Retrieved from <http://dms.revues.org/531>
- Cisel, M. (2013, June 1). *MOOC: Ce que les taux d'abandon signifient* [Blog post]. Retrieved from: <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2013/06/01/mooc-ce-que-les-taux-dabandon-signifient/>
- Cisel, M. (2014, January 7). *MOOC: Quelques éléments de gamification* [Blog post]. Retrieved from: <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2014/01/07/mooc-quelques-elements-de-gamification/>
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quentin, J. J., & Jaillet, A. (Eds.). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Downes, S. (2012, May 19). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Retrieved from: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Duchesne, C. (2015). Quels sont les défis de la formation postsecondaire en ligne? *Education Canada*, 55(1). Retrieved from: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/quels-sont-les-d%C3%A9fis-de-la-formation-postsecondaire-en-ligne>
- Dussarps, C., & Paquelin, D. (2014, June 26). *L'abandon en formation à distance: Analyse socio-affective*. Paper presented at the Colloque JOCAIR, Paris, France. Retrieved from: http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair_2014/atelier_3/DUSSARPS_PAQUELIN.pdf
- Fox, A. (2013, December). From MOOCs to SPOCs. *Communications of the ACM*, 56(12), 38-40. doi:10.1145/2535918
- Frédéric, F., & Blondeel, S. (2007). DOCUPOLE: Expérience de développement d'un cours en ligne pour la formation documentaire à destination des étudiants de l'enseignement supérieur. *Cahiers de la Documentation*, 4, 20-28. Retrieved from http://www.abd-bvd.be/cah/papers/2007-4_Frederic-Blondeel.pdf
- Kolowich, S. (2013). The professors behind the MOOC hype. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com>
- Piccioni, M., Estler, C., & Meyer, B. (2014). SPOC-supported introduction to programming. In A. Cajander & M. Daniels (Eds.), *ITiCSE 2014 Proceedings of the 2014 Conference on Innovation & technology in Computer Science Education* (pp. 3-8). New York, NY: ACM.
- Pomerol, J.-M., Epelboin, Y., & Thoury, C. (2014). *Les MOOC: Conception, usages et modèles économiques*. Paris, France: Dunod.
- Rodet, J. (2015, April 5). *Fonctions, plans de support à l'apprentissage, rôles, postures, des notions pour identifier les objectifs et les tâches des tuteurs à distance* [Blog Post]. Retrieved from <http://blogdetad.blogspot.be/>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Technology and Distance Learning*, 2(1). Retrieved from: http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005_siemens_Connectivism_A_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf

Forum d'annonces

Accueil

PREMIÈRE VISITE

- Première visite
- Sondage
- Pré-test de compétences en recherche documentaire
- Presse

Théorie

MODULES DE COURS

- Module 1 : Quel type de document pour quelle info ?
- Exercices Module 1
- Module 2 : chercher
- Exercices Module 2
- Module 3 : Sélectionner
- Module 4 : Intégrer
- Exercices Module 4

Test

TEST FINAL

Annexe 1

Première visite



1 Présentation du cours

DOCUPOLE, cours d'initiation documentaire en ligne, est une réalisation du Groupe de travail "Bibliothèques" du Pôle Universitaire Européen de Bruxelles-Wallonie.

Ce cours est destiné à tout étudiant confronté pour la première fois à un travail de recherche documentaire. De niveau basique, il se veut généraliste et donc accessible à chacun quelle que soit son orientation.

L'exploration complète de ce cours, y compris la réalisation des exercices proposés, vous demandera environ 5 heures.

Les enseignants qui le souhaitent peuvent intégrer plusieurs modules de DOCUPOLE dans leurs activités ou renvoyer leurs étudiants vers le cours (nom d'utilisateur : docupole mot de passe : Docupole02+). Les feed-backs et propositions d'amélioration du cours sont les bienvenus.

Une remarque technique importante : l'utilisation optimale de DOCUPOLE demande l'installation du logiciel JAVA (gratuit et téléchargeable sur le site www.java.com/fr).

1. Objectifs

Les objectifs du cours sont :

- familiariser les étudiants à la recherche documentaire et avec le monde de l'information ;
- développer des habiletés qui permettent à l'étudiant de répondre à ces questions fondamentales :

Que chercher ?

Comment chercher ?

Comment sélectionner l'information trouvée ?

Comment intégrer l'information obtenue dans mon travail ?

Annexe 2

Question 3
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question

Dans un catalogue de bibliothèque, lorsqu'on cherche sur « ozone » dans le champ « mot du titre », on ne trouvera pas l'ouvrage de Jane Walker, "L'atmosphère en danger". Essayez vous-même : [Catalogue de la Bibliothèque Publique Centrale - Bruxelles](#)

Sélectionnez une réponse :

Vrai
 Faux

Question 4
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question

Pour trouver le site officiel du comité olympique international il vaut mieux utiliser

Veillez choisir une réponse :

A. Un réseau social
 B. Un moteur de recherche

Question 5
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question

Dans quelle source puis-je trouver des synonymes pour enrichir ma question ? Plusieurs réponses sont possibles.

Veillez choisir au moins une réponse :

A. Un catalogue de bibliothèque
 B. Un dictionnaire
 C. Une encyclopédie

Question 6
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question

Je veux trouver des articles sur l'influence de la pollution des eaux sur les cétacés. Laquelle des questions est la plus correcte ?

Veillez choisir une réponse :

A. baleine AND cachalot AND épaulard AND pollution AND (océan OR mer)
 B. cétacé AND baleine AND cachalot AND épaulard AND pollution AND océan AND mer
 C. (baleine OR cachalot OR épaulard) AND pollution AND (océan OR mer)

Question 7
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question

Un URL comportant un code de pays me permet de savoir avec certitude le pays d'origine d'une information.

Sélectionnez une réponse :

Vrai
 Faux

Annexe 3

TABLE DES MATIÈRES

Introduction & objectifs

4.1. Qu'est-ce que le plagiat et comment l'éviter ?

4.2. Réalisation d'une bibliographie

4.2.1. Plusieurs méthodes possibles

4.2.2. Livre (méthode classique)

4.2.3. Article (méthode classique)

4.2.4. Ouvrage collectif (méthode classique)

4.2.5. Site, document web, article en ligne (méthode classique)

4.2.6. Livre (méthode auteur-date)

4.2.7. Article (méthode auteur-date)

4.2.8. Ouvrage collectif (méthode auteur-date)

4.2.9. Site, document web, article en ligne (méthode auteur-date)

4.2.10. Cas particuliers (auteurs)

4.2.11. Cas particuliers (titre)

4.2.12. Cas particuliers (mention d'édition)

4.2.13. Cas particuliers (lieu de publication)

4.2.14. Cas particuliers (maison d'édition)

4.2.15. Cas particuliers (année de publication)

4.3. Exercice

4.4. Présenter et classer sa bibliographie

4.4.1. Exemple de bibliographie (méthode classique)

4.4.2. Exemple de bibliographie (méthode auteur-date)

4.5. Citer ses sources

4.5.1. Note en bas de page (méthode classique)

Module 4 : Intégrer

4.2. Réalisation d'une bibliographie

4.2.2. Livre (méthode classique)

Un livre

NOM, Prénom de l'auteur. *Titre de l'ouvrage.* Lieu de publication : éditeur, année de publication. Nombre de pages. (Collection ; numéro).

Exemple : DECLERCK, Patrick. *Les naufragés : avec les clochards de Paris.* Paris : Pocket, 2001. 454 p. (Terre humaine).

Annexe 4

Recherche

simblet

Tous les champs

Auteurs ou noms de personnes

Titre exact

Mot du titre

Sujets généraux

Sujets soins de santé

Collection

Contenu de collection

Indices CDU

Collectivité Unimarc

Aucune préférence

Néerlandais

Anglais

Français

Rechercher

Zones supplémentaires

Nature d'ouvrage:

es par liste: 50

Ambré modification 03/09/2013

1.0x HD SD

(0:00:19) Catalogue de la Haute Ecole Francisco Ferrer

(0:00:28) Livre (ou monographie)

(0:00:59) Notice du document

(0:01:09) Cote de rangement

Annexe 5

ULB

Qu'est ce que le plagiat ?

ULB

6. Ce qu'en disent que... 02:56

7. Le plagiat : défini... 00:00

8. Le plagiat : défini... 00:00

9. La politique de l'U... 00:00

10. La détection du pl... 00:00

11. Détection du plagi... 00:00

12. Slide 17 00:00

13. Intégrer l'informa... 00:00

14. Intégrer l'informa... 00:00

15. Intégrer l'informa... 00:00

16. Dépasser la citati... 00:00

17. Les références bib... 00:00

18. Les références bib... 00:00

19. Les références bib... 00:00

20. Les références bib... 00:00

21. Les références bib... 00:00

22. Les références bib... 00:00

23. Quiz final 00:00

24. Sommaire 00:00

25. Pour aller plus lo... 00:00

26. Réalisation 00:00

2 minutes 46 secondes restantes

Diapositive 6 / 26 | Arrêtée

00:11 / 02:56

Annexe 6

Relever le défi des *outils discovery* : les formations orientées vers l'utilisateur

Sara DECOSTER (Université de Liège)

Résumé

Orientés vers l'utilisateur, reprenant les habitudes de la génération « *Google* », les outils *discovery* remettent en question le postulat que c'est à l'utilisateur d'étudier la recherche documentaire. Les bibliothèques sont invitées à aller vers l'utilisateur et à se réinventer autour de la notion de « service ». Dans un monde informationnel où les enjeux sont de plus en plus complexes, le service à l'utilisateur implique plus que jamais que la bibliothèque joue le rôle d'intermédiaire entre l'information et l'utilisateur. Si l'utilisateur doit rester maître de l'information, la formation aux compétences informationnelles reste à l'ordre du jour.

Donnant cours à l'aide d'un outil *discovery*, j'ai conclu qu'il est nécessaire de sortir du cadre très technique d'une recherche documentaire centrée sur la typologie documentaire et les équations de recherche. Ces éléments n'ont pas perdu leur pertinence, mais doivent être intégrés dans une structure basée sur les tâches et compétences de l'utilisateur, à savoir, la compréhension des possibilités et des limites des divers outils, l'interprétation des références et les phases de sélection, obtention et évaluation de l'information. Le but final sera toujours de permettre à l'utilisateur de devenir acteur de l'information et de trouver sa propre position dans le paysage documentaire.

Mots-clés : compétences informationnelles ; *information literacy* ; pédagogie active ; *active learning* ; *discovery tools* ; *user based library* ; bibliothèque orientée vers l'utilisateur.

Introduction

Les outils *discovery*, constituant véritablement des interfaces de nouvelle génération, ont révolutionné tout le concept de la recherche documentaire. Cet article part du constat qu'un tel changement radical doit nécessairement se refléter dans les formations à la recherche documentaire.

Nés comme une réponse du monde des bibliothèques aux attentes d'une génération « *Google* », les outils *discovery* se veulent proches de l'expérience de l'utilisateur (Barton & Mak, 2012). Une barre de recherche unique offre un accès centralisé à une pluralité de références tant imprimées qu'électroniques. Les contenus proviennent de sources aussi différentes que le système intégré de gestion de la bibliothèque (SIGB), le répertoire institutionnel ou des bases de données diverses (Renaville & Richelle, 2013).

Les formations documentaires basées sur ces outils ne peuvent pas se réduire à un message technique formulé dans un langage de spécialistes, mais doivent être recentrées sur l'acquisition de compétences utiles à l'utilisateur (Cmor & Xin, 2012). C'est dans cet esprit que j'ai voulu moderniser mon enseignement de la recherche documentaire en sept étapes.

Co-construire des cartes mentales

Depuis le début du nouveau millénaire, le paysage documentaire se caractérise par une complexité accrue, notamment en raison du foisonnement d'informations de qualité hétérogène sur le Web. Toute activité de recherche exige désormais de situer chaque source par rapport aux autres.

Pour permettre aux étudiants d'acquérir une bonne vision de l'espace documentaire, celui-ci peut être représenté sous une forme cartographique. La méthode du *mind mapping* semble donc parfaitement adaptée. Cette méthode a déjà été appliquée à la recherche documentaire par des chercheurs comme Pochet (2012, p. 96) ou Kortelainen et Vanhala (2004). Les différents concepts de la typologie documentaire peuvent être introduits lors d'une séance de brainstorming combinant le *mind mapping* avec l'interactivité.

De nombreux logiciels de *mind mapping* gratuits sont disponibles sur la toile. L'exemple ci-dessous (Figure 1) a été conçu à l'aide du logiciel *FreeMind*. D'autres exemples sont *CMap Tools*, *VUE (Visual*

Understanding Environment) ou *MindMup*. Si tous les canaux, que ce soient un site institutionnel, un blog ou une page *Facebook*, peuvent être exploités pour partager du matériel dans des contextes différents, certains programmes de *mind mapping*, comme CMAP Tools ou MindMup, possèdent les fonctionnalités nécessaires pour diffuser une carte mentale sur le Web. L'outil LOOC, intégré dans *Mendeley*, qui a été développé par B. Pochet (2015), peut également rendre de précieux services.

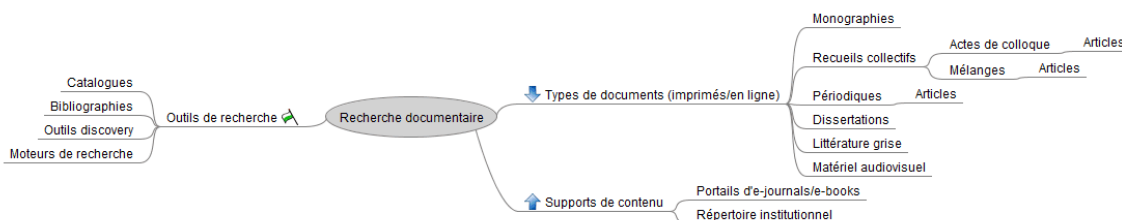


Figure 1: Le *mind mapping* appliqué à la typologie documentaire, à l'aide de FreeMind

La publication en ligne s'avère particulièrement pratique lorsque la carte mentale sert pendant plusieurs séances de cours. Chaque nouvelle notion est en effet susceptible de compléter la carte mentale, qui deviendra ainsi un fil rouge structurant les différentes activités d'enseignement.

Comparer les ressources par des ateliers en groupe

Remplaçant les catalogues pour localiser des documents, les outils *discovery* ont également un but d'exploration, permettant notamment de réunir rapidement un ensemble de références. Grâce à la recherche intégrée, rassemblant des notices issues de nombreuses ressources bibliographiques, ces outils représentent un gain de temps considérable pour l'usager. En revanche, il est parfois difficile pour l'étudiant de définir le contenu exact d'un tel instrument multifonctionnel².

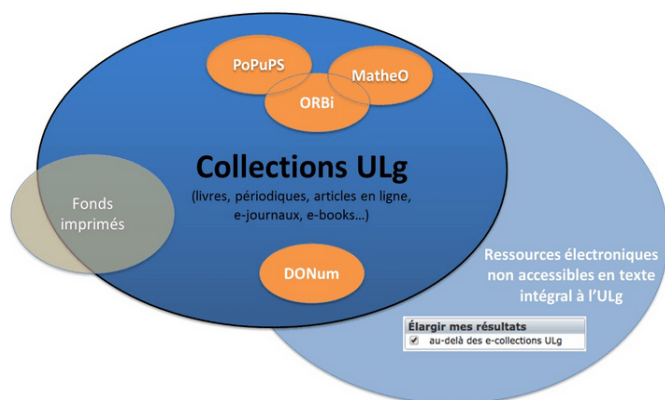


Figure 2: L'outil *discovery* de l'Université de Liège permet de découvrir des documents électroniques et imprimés de diverses origines

C'est pourquoi un aperçu global, déterminant les possibilités et les limites de chaque type de ressource, s'avère indispensable. Il est intéressant d'impliquer les étudiants dans la construction de cet aperçu, par exemple en les divisant en petits groupes dont chacun sera chargé d'examiner brièvement un outil spécifique. Idéalement, toute la classe mènera sa réflexion sur base de critères de recherche communs, nécessairement simples.

Chaque groupe répondra à quelques questions faciles, en se basant sur ses premières impressions pour se

² Je remercie Mélanie Deum, Sophie Dussart, Bernard Pochet et Muriel van Ruymbeke, qui ont, chacun à leur manière, partagé leurs expériences de *mind mapping* avec moi

prononcer sur le nombre de résultats obtenus, le type de contenu, la validité scientifique des résultats et les moyens d'accéder au texte intégral. En outre, les étudiants s'exprimeront sur la performance de l'outil et sur la convivialité des recherches effectuées. Si cette première analyse est exécutée en tant que devoir à domicile, cette méthode peut également convenir aux enseignements en grand auditoire.

Partir des tâches de l'utilisateur pour définir une stratégie de recherche

L'hétérogénéité des contenus présents dans un outil *discovery* modifie profondément les modalités de recherche utilisées. La typologie documentaire sera moins déterminante pour définir une stratégie de recherche que dans un OPAC (*Online Public Access Catalog*) traditionnel. Par exemple, de nombreux articles étant référencés individuellement, leurs métadonnées peuvent être interrogées (comme dans le cas de Figure 3). La recherche peut parfois même porter sur le texte intégral.

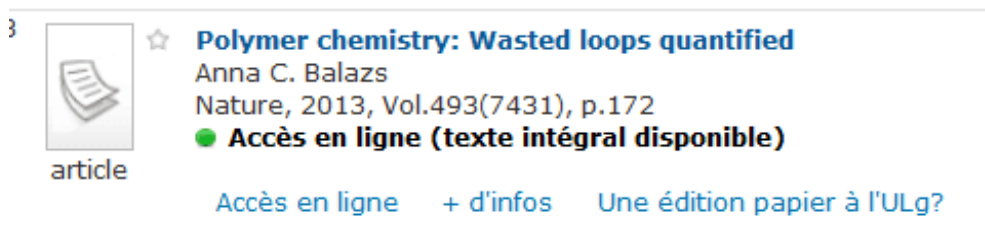


Figure 3: L'article publié dans *Nature* est référencé dans l'outil *discovery*. Le texte intégral est disponible.

Par contre, d'autres articles ne sont accessibles que par le titre du périodique (comme illustré dans les Figures 4 et 5).

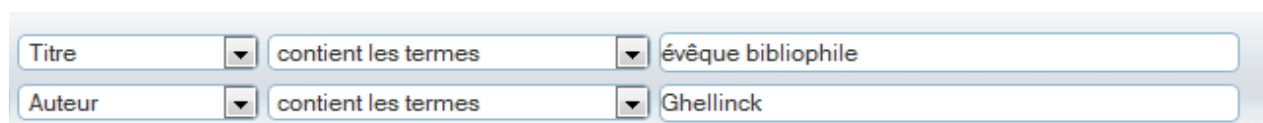


Figure 4 : La recherche a été faite par titre et auteur de l'article. Aucun résultat pour la recherche de l'article : Ghellinck, J. de. (1923). Un évêque bibliophile au XIVe siècle: Richard Aungerville de Bury (1345): Contribution à l'histoire de la littérature et des bibliothèques médiévales (suite et fin). *Revue d'histoire ecclésiastique*, 19, 157-200.



Figure 5: Le périodique *Revue d'histoire ecclésiastique* est disponible sous format imprimé à l'ULg. Les références des différents articles ne sont pas nécessairement indexées dans l'outil *discovery*.

Dans de telles circonstances, des considérations pratiques précèdent nécessairement le questionnement technique sur les équations de recherche. Au lieu de s'interroger sur les opérateurs booléens, l'apprenant essaiera de trouver les documents pertinents pour résoudre un problème d'ingénierie, par exemple. Dans une phase ultérieure, il adaptera ses stratégies de recherche afin d'arriver au résultat souhaité. En effet, le choix des mots-clés adéquats reste important, comme le note aussi Azadbakht (2015).

En résumé, les questions sont formulées autrement, d'une manière plus concrète (Cmor & Xin, 2012). Les outils *discovery* présentent une opportunité pour se rapprocher du vécu de l'étudiant. Pochet (2012, p. 62-67) note par ailleurs que l'« apprentissage par la résolution de problèmes » semble favoriser la recherche en bibliothèque.

Approfondir les stratégies de recherche à l'aide des pratiques réflexives

Pour approfondir les stratégies de recherche, il est possible de faire appel aux pratiques réflexives telles qu'elles ont été conçues par Schön (1983). D'après la définition de Saint-Arnaud (2001, p.19), les pratiques réflexives consistent à se « donne[r] le temps de découvrir, après coup, les mécanismes que l'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention ; on parle alors de "réflexion-sur l'action" ».

De fait, lors de leurs recherches dans les outils *discovery*, les étudiants sont amenés à faire appel à plusieurs techniques. Certaines actions sont très intuitives, conformément à l'esprit des outils *discovery*, tandis que d'autres sont réalisées sous l'impulsion du formateur. Adoptant une posture réflexive, l'étudiant jette un regard critique sur son propre parcours et peut comparer les différentes stratégies qu'il a pu employer en diverses circonstances. Comme le remarque Estrella (2001), un tel retour sur sa propre expérience peut mener à une conscientisation par rapport à sa propre démarche.

Ainsi, l'étudiant sera mieux armé pour aller plus loin dans la recherche documentaire et pourra affiner les compétences déjà acquises en ayant recours à des fonctionnalités plus techniques des bases de données.

Ce travail réflexif se fait typiquement sur la durée, d'où l'intérêt d'un carnet de bord ou d'un portfolio (Vierset, 2013 ; Poumay & Maillart, in press).

La démarche réflexive semble particulièrement appropriée à la recherche documentaire dans les outils *discovery*. En raison des grandes quantités de références très hétérogènes, la phase d'interprétation des résultats s'avère particulièrement importante. Pour comprendre les résultats de recherche, un examen des métadonnées s'impose. Ensuite, la stratégie de recherche pourra être revue.

Comme le montre la Figure 6, les métadonnées influencent également la construction des facettes. En raison de l'origine diverse des références, leur fonctionnement n'est pas parfaitement univoque. Une sensibilisation par rapport à cette réalité permet d'augmenter les performances des recherches effectuées.

Sujet
400-1499 Medieval Period (340)
French Literature (328)
Chrétien De Troyes(ca. 1135-ca. 1183) (264)
Romance (216)
Literature (203)
Perceval (71)
English Literature (65)
Yvain (55)
Ywain, The Knight Of The Lion (49)
Chrétien De Troyes (46)

Figure 6: Les facettes renvoient à des références anglophones et francophones. La facette « *Literature* » mène à d'autres résultats que la facette « *French literature* ».

Évaluer la qualité de la documentation par la pédagogie inversée

L'évaluation de l'information est devenue une compétence cruciale. S'il est sans doute indispensable de prévoir un support écrit sur lequel les étudiants pourront s'appuyer, cette phase de la recherche se prête particulièrement bien aux méthodes de la pédagogie inversée. Chaque étudiant est chargé d'analyser un document et exprime un avis sur sa recevabilité scientifique qu'il présentera à ses condisciples lors d'un exposé. Si toute la classe a l'occasion de consulter le document, une discussion impliquant tout le groupe peut avoir lieu, menant ainsi à un enseignement plus interactif.

Pour extrapoler ce type d'exercice vers les grands auditoriums, les *minute papers* constituent une solution. Les *minute papers* sont des « micro-activités, très ponctuelles », utilisés aux États-Unis (Poumay & Leclecq, 2011, p. 43, basés sur Angelo & Cross, 1993, p.148-153). Cette méthode se transpose facilement au domaine de la recherche documentaire. Le formateur peut projeter un site Web à l'écran, tout en posant des questions visant à valider sa pertinence scientifique. Les étudiants répondent par écrit, éventuellement en discutant avec leurs voisins. Après, les réponses sont partagées au sein du groupe. Certains étudiants préparent un commentaire plus élaboré.

Bien sûr, ces méthodes peuvent s'associer à un large éventail de matières différentes et permettent aussi d'introduire des notions plus techniques, surtout si ce sont les étudiants qui cherchent les exemples.

Organiser un TP interactif en guise de visite à la bibliothèque

Lorsque les principes de base de la recherche dans un outil *discovery* auront été acquis, il est temps d'appriivoiser les espaces physiques de la bibliothèque. Des travaux pratiques interactifs organisés sur les lieux peuvent remplacer avantageusement la traditionnelle visite guidée de la bibliothèque en début d'année. Familiarisés préalablement aux outils de recherche, les étudiants pourront appliquer les principes vus au cours, éventuellement en travaillant sur un sujet qui leur est propre.

Une telle séance de TP constitue un moment particulièrement adéquat pour s'instruire sur les collections imprimées présentes dans les rayonnages. L'enseignant peut donc demander à ses élèves de localiser différents documents, tels qu'une notice dans une encyclopédie, un volume d'actes de colloque, un article publié dans une revue sous format papier, une monographie ainsi qu'un compte rendu.

Une bonne compréhension du plan de classement aide à appréhender l'agencement de la bibliothèque. Le formateur n'est toutefois pas obligé de montrer les diverses étagères aux étudiants. L'enseignement est rendu plus participatif grâce à des exercices impliquant une réflexion sur la cohérence des collections. Un exemple d'une question potentielle consiste à demander pourquoi un ouvrage particulier est rangé à un emplacement spécifique. Il est également possible de proposer aux étudiants de comparer le contenu de deux armoires. Pour ce faire, les apprenants disposeront bien sûr des brochures de la bibliothèque.

Montrer les enjeux de l'open access à l'aide de l'outil discovery

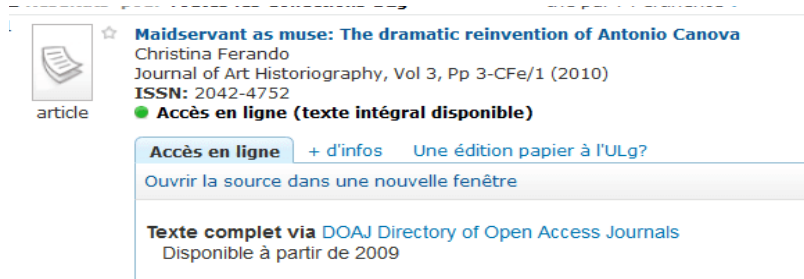
Les enjeux de l'*open access* ne sont pas toujours aisés à comprendre pour les étudiants. La démonstration d'un outil *discovery* constitue un moment propice pour aborder cette thématique.

Grâce à l'interface *discovery*, l'utilisateur accède en un seul clic à une multitude de ressources présélectionnées sur base de critères scientifiques. Tel est l'intérêt principal de cet outil par rapport à *Google*. Les résultats de recherche comportent le plus souvent aussi bien des références en *open access* que des textes publiés par des maisons d'édition.

C'est une occasion pour souligner que la validité scientifique d'un article ne dépend pas du canal de diffusion, mais des procédures de *peer review* mises en place.

Par ailleurs, les outils *discovery* autorisent le chercheur à inventorier les publications dont l'outil ne peut indiquer que l'existence, le texte intégral restant caché derrière un mur (Figure 8). Chacun est ainsi confronté très concrètement à ces sésames qui ne s'ouvrent que moyennant le paiement de sommes parfois très considérables. Le constat peut paraître déconcertant à certains étudiants, mais tous les contenus qui se trouvent sur la toile ne sont pas nécessairement gratuits. De telles expériences permettent de conscientiser les usagers par rapport à la problématique de l'*open access* et sont susceptibles d'encourager les

chercheurs à déposer leurs publications dans un répertoire institutionnel.

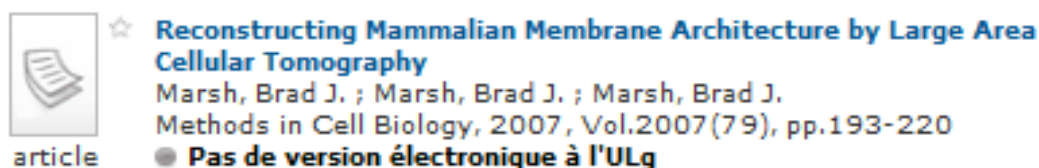


article ☆ **Maidervant as muse: The dramatic reinvention of Antonio Canova**
 Christina Ferando
 Journal of Art Historiography, Vol 3, Pp 3-CFe/1 (2010)
 ISSN: 2042-4752
 ● **Accès en ligne (texte intégral disponible)**

Accès en ligne + d'infos Une édition papier à l'ULg?
 Ouvrir la source dans une nouvelle fenêtre

Texte complet via DOAJ Directory of Open Access Journals
 Disponible à partir de 2009

Figure 7: un article en *open access* référencé dans l'outil *discovery* de l'Université de Liège



article ☆ **Reconstructing Mammalian Membrane Architecture by Large Area Cellular Tomography**
 Marsh, Brad J. ; Marsh, Brad J. ; Marsh, Brad J.
 Methods in Cell Biology, 2007, Vol.2007(79), pp.193-220
 ● **Pas de version électronique à l'ULg**

Figure 8 : Un article non disponible à travers l'outil *discovery* de l'Université de Liège

Conclusion

Les quelques techniques que j'ai rassemblées dans cet article partagent toutes l'ambition de construire un apprentissage qui est, à l'instar des outils *discovery*, orienté vers les besoins de l'utilisateur. Le but est de faire appel à des méthodes participatives rendant les étudiants réellement acteurs de leur processus d'apprentissage.

J'ai essayé d'appliquer des principes interactifs, souvent bien connus, pour reconsidérer mon enseignement de la recherche documentaire. Pour des raisons éminemment pratiques, j'ai veillé à privilégier la simplicité.

Si ces idées sont le fruit d'une réflexion que j'ai menée sur mes propres pratiques d'enseignement, j'ai également été inspirée par mon environnement de travail et notamment par le groupe Infolit de l'Université de Liège, dont l'objectif est de stimuler les échanges autour de la recherche documentaire dans l'institution. Les enseignements de l'IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur) de l'Université de Liège, que j'ai suivis en 2009 et en 2010, m'ont également été profitables, notamment les séances organisées par M. Poumay et D. Leclercq pour apprendre à gérer les grands groupes.

Bibliographie

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Azadbakht, E. S. (2015). Information literacy and instruction: Information literacy instruction with Primo. *Reference and User Services Quarterly*, 54(3), 23-26. Retrieved from http://aquila.usm.edu/fac_pubs/8091

Barton, J., & Mak, L. (2012). Old hopes, new possibilities: Next-generation catalogues and the centralization of access. *Library Trends*, 61(1), 83-106. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2142/34597>

Cmor, D., & Xin, L. (2012). Beyond boolean, towards thinking: Discovery systems and information literacy. *Library Management*, 33(8/9), 450-457.

Estrella, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'Education*, 2(12), 56-65.

Kortelainen, T., & Vanhala, M. (2004). Portfolio, peer evaluation, and mind map in an introductory course of information studies. *Journal of Education for Library and Information Science*, 45(4), 273-285.

Pochet, B. (2012). *La littérature scientifique dans la formation des bioingénieurs à Gembloux: Vingt années d'évolution du concept d'Information Literacy* (Thèse de doctorat en sciences agronomiques et ingénierie

biologique). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/135460>

Pochet, B. (2015, Mai). *Information literacy ? ... soignez votre LOOC (Light Online Open Courses) !* Poster présenté au colloque Former aux compétences informationnelles à l'heure du Web 2.0 et des discovery tools, Gembloux, Belgique.

Poumay, M., & Leclercq, D. (2011). *Méthodes d'action pédagogique et d'évaluation en grands groupes: Partie 1: Les méthodes*. Liège, Belgique : Éditions de l'Université de Liège.

Poumay, M., & Maillart, C. (in press). Los portafolios: Hacia una evaluación mas integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo. In D. Leclercq & A. Cabrera (Eds.), *Innovaciones en dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior* (pp. 237-251). Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/168492>

Renaville, F., & Richelle, L. (2013). Déploiement de la solution discovery Primo à l'Université de Liège. *Cahiers de la Documentation*, 67(4), 41-53.

Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action: Un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, 36, 17-27.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Vierset, V. (2013). Le log book: Un support d'apprentissage, d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles. *Bulletin de l'ADMEE-Europe*, 4-18. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/158015>

La culture informationnelle et l'identité du jeune chercheur : une offre de formation au Web 2.0 structurante en BU

Frédérique SIMONOT (Université Droit-Lettres, Grenoble)

La formation doctorale proposée par la bibliothèque universitaire Droit et lettres de Grenoble s'adresse aux écoles doctorales desservies en LLSH (entrée thématique). Elle propose en parallèle, à l'échelle du collège doctoral, une deuxième offre transversale, sous un intitulé repère « Entrer dans la communauté des chercheurs », qui comporte dix modules indépendants.

Ces modules courts et attractifs sont reconduits sur plusieurs années pour permettre aux doctorants de construire leur parcours de formation. Ils répondent à la demande institutionnelle et aux besoins des doctorants et participent à l'identification de la bibliothèque universitaire (BU) en tant que pôle de compétences sur la culture informationnelle.

Cependant, pour mener ces modules, sans moyens financiers importants, ni suffisamment de formateurs pour couvrir tous les besoins, des collaborations ont été recherchées avec des intervenants qualifiés sur des thématiques Web 2.0. Car si les actions menées auprès des écoles cernent toujours des besoins classiques (connaissance de l'offre documentaire, repères méthodologiques), c'est dans l'approche transversale de certaines pratiques que peut se développer, grâce à des personnes ressources associées, une culture informationnelle du jeune chercheur. Il s'agit par exemple de la présence en ligne à travers le blogging scientifique, les archives ouvertes, l'identité numérique et les réseaux.

De plus, ces modules sont également l'occasion de collaborations avec les chercheurs de l'université Grenoble-Alpes, en permettant d'initier des pratiques et de poursuivre l'accompagnement au sein de projets.

Ainsi, au-delà de la formation documentaire, la BU s'intègre-t-elle dans le paysage scientifique des doctorants.

Atelier 3 – Statut du formateur et de la formation

Quelle place pour le formateur et qui est/sont le/s formateur/s ? Quelle place pour les cours et formations dans le curriculum des étudiants ? Quelle responsabilité vis-à-vis des étudiants, des enseignants, de l'institution d'enseignement ?

Modérateur : Daniel FAULX (Université de Liège)

Rapporteurs : Lucie DEWEER et Anne MAJOT (Haute Ecole Louvain en Hainaut)

Compte-rendu de l'atelier

Lucie DEWEER et Anne MAJOT (Haute Ecole Louvain en Hainaut)

Dans un premier temps, les participants, majoritairement bibliothécaires, sont amenés à entendre les présentations des intervenants (voir actes). Suite à ces interventions, les débats sont organisés autour de trois ensembles de questions :

1. Qui donne les formations ? Quel est le statut des personnes qui donnent ces formations ? Leur rôle ? Leur profil ? Comment sont formées ces personnes ?
2. Quel est le statut de la formation ? S'articule-t-elle avec un(d') autre(s) cours ? Fait-elle plutôt l'objet d'un cours autonome ?
3. Quelle est la place du formateur dans les méthodes pédagogiques utilisées ? Quel est son rôle pédagogique ?

Pour chacun des ensembles de questions, il est demandé aux participants de mettre en exergue des constats, des regards et des pistes pour l'avenir.

Qui donne les formations ? Quel est le statut des personnes qui donnent ces formations ? Leur rôle ? Leur profil ? Comment sont formées ces personnes ?

Constats

Les formations aux compétences informationnelles sont données par des formateurs (seuls ou en collaboration) aux profils divers : enseignants, bibliothécaires, voire autre profil (cf. étudiant tuteur). On souligne l'importance de la motivation, de l'envie de former, quel que soit le statut du formateur (cf. intervention de M. Gorsse et G. Morinière).

Si dans certains établissements, les statuts sont relativement bien définis, dans d'autres (en Haute Ecole, par exemple), le statut de bibliothécaire est inexistant. Partout, toutefois, il semble manquer d'un statut de « bibliothécaire formateur », la fonction pédagogique restant floue dans les descriptifs de mission.

Regards

Les demandes de formations se développent ; et avec elles, le problème de la « formation à donner des formations », faisant défaut dans la formation initiale et/ou continue de la plupart des bibliothécaires.

On souligne aussi la réalité des autres fonctions à accomplir : quelles priorités donner aux différentes tâches qui incombent aux bibliothécaires ?

Pistes

On retient la volonté d'une reconnaissance de cette partie du métier et la création et la définition du statut de « bibliothécaire-formateur » (cf. charte du bibliothécaire formateur des Bibliothèques de l'Université Catholique de Louvain présentée par G. Bricoult).

Les participants soulèvent également la création de la Commission bibliothèques de l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES) : des pistes s'ouvriront-elles de ce côté ?

Quel est le statut de la formation ? S'articule-t-elle avec un(d') autre(s) cours ? Fait-elle plutôt l'objet d'un cours autonome ?

Constats

Les situations sont très diverses : du module optionnel au cours de recherche documentaire intégré dans un projet multidisciplinaire (cf. intervention de B. Pochet et C. Colaux).

Regards

L'impact de la formation semble plus solide et plus porteur quand un partenariat enseignants-bibliothécaires est mis en place et quand la formation est intégrée dans le cursus.

On remarque en outre un effet « boule de neige » quand les formations fonctionnent.

Pistes

Il semble primordial d'instituer une collaboration enseignants-bibliothécaires et une intégration de la formation dans le cursus des étudiants. Cela nécessite, par conséquent, une reconnaissance de la part des autorités : quelle que soit la bonne volonté des différents acteurs, sans décision politique, la situation demeure compliquée.

Quelle est la place du formateur dans les méthodes pédagogiques utilisées ? Quel est son rôle pédagogique ?

Constats

Les méthodes inductives et actives sont privilégiées, mais elles sont à adapter à chaque discipline, à chaque public, en fonction de leur situation dans leur cursus, des réalités matérielles... : il est nécessaire d'adapter les formats de formation.

À l'heure du Web 2.0, on souligne également l'importance des supports électroniques dans la formation.

Regards

La position pédagogique du bibliothécaire formateur réside dans un rôle d'accompagnant plutôt que d'enseignant.

La motivation semble par ailleurs accrue quand une évaluation est à la clé (d'où l'importance de la formation intégrée dans le cursus).

Pistes

Les participants soulignent l'importance de leur propre formation et du soutien de leurs autorités.

Synthèse des échanges



Recommandations de l'atelier

- Continuer l'expérimentation des formations afin de permettre aux bibliothécaires formateurs de gagner un statut par une reconnaissance (de la part des enseignants et des autorités) de leur action.
- Systématiser la formation aux compétences informationnelles en l'intégrant au cursus des étudiants et en privilégiant la collaboration enseignants-bibliothécaires.
- Nécessité de la formation initiale et/ou continue des formateurs.

Étendre la légitimité des bibliothécaires formateurs en utilisant la méthode projet pour former aux compétences informationnelles : l'exemple d'un atelier de recherche encadrée en licence

Myriam GORSSE, Gilles MORINIERE (Université Pierre et Marie CURIE (Paris 6))

A l'Université Pierre et Marie Curie (UPMC) - Paris 6, l'entrée en première année (Licence ou L1) est une étape essentielle : "la licence est la priorité de notre projet d'établissement" (Jean Chambaz, Interview Educpros, 2012). Cela s'inscrit dans le processus de Bologne qui a défini « des niveaux de connaissances et de compétences pour la Licence (...) qui correspondent à des niveaux de qualifications bien précises » (Jean Chambaz, Interview CPU, 2015).

Dans ce contexte, "la mise en place d'un atelier de recherche encadrée (ARE) en L1 (...) permet l'acquisition de compétences transversales" (AERES, Campagne d'évaluation 2012-2013) et met en application cette priorité.

Les ARE sont des ateliers bi-disciplinaires obligatoires au second semestre de L1. Les étudiants doivent construire en équipe un projet scientifique documenté en 30 heures (dont 10h de tutorat), avec une évaluation finale, dont la forme varie selon les ARE, mais dont le barème prend en compte les aspects documentaires.

Ainsi, dans l'ARE SENSCHIM (Chimie - Systèmes sensoriels), les étudiants, répartis en 16 groupes de 4, doivent produire un article scientifique qu'ils défendent par une soutenance finale.

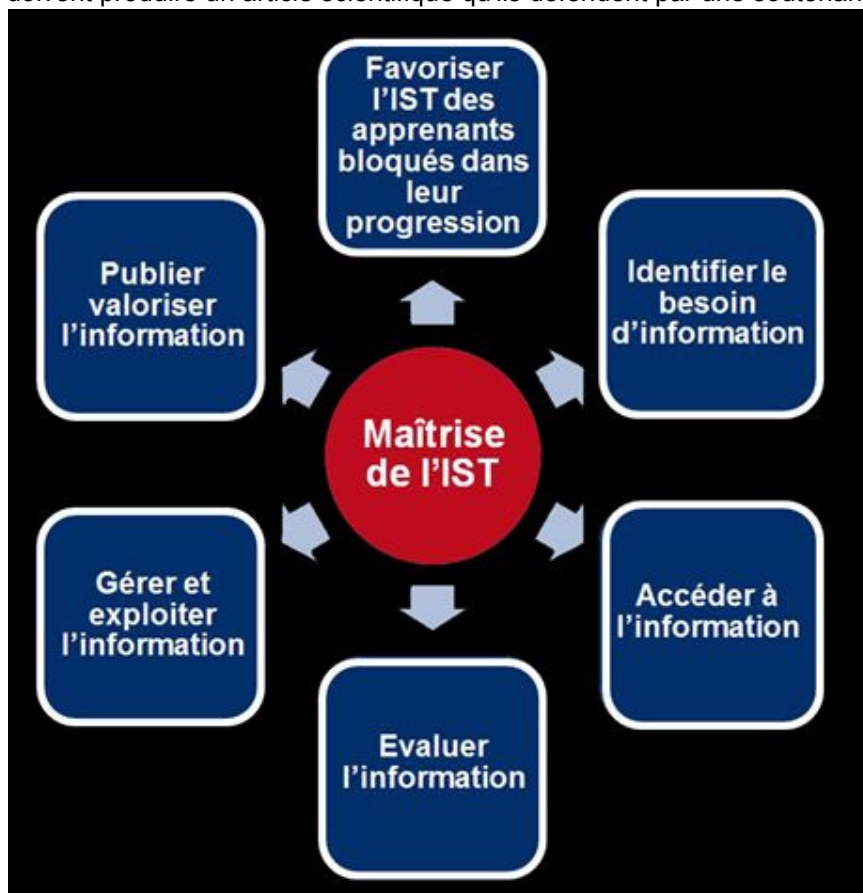


Figure 1 : Le référentiel de Formation Sorbonne Universités

La Bibliothèque universitaire Pierre et Marie Curie (BUPMC) a un Pôle formation qui forme 5000 usagers par an aux compétences informationnelles. Pour développer l'innovation pédagogique, le Groupe de Travail "*Learning Network*", qui rassemble les services de formation des bibliothèques de la Communauté d'universités et d'établissements (COMUE) Sorbonne Universités, s'est doté d'un référentiel de formation commun. Ce référentiel détaille les actions à accomplir pour maîtriser l'Information Scientifique et Technique (IST) :

- identifier l'information
- y accéder
- l'évaluer
- la gérer / l'exploiter
- la valoriser / publier
- progresser

En licence, les bibliothécaires formateurs du Pôle Formation interviennent au 1^{er} semestre de L1 dans un module de méthodologie. Les étudiants y sont formés aux bases de la recherche documentaire selon un processus ludifié (enquête scientifique/policière, liée à un problème d'actualité, que les étudiants doivent résoudre). L'objectif est d'éveiller leur curiosité intellectuelle tout en les formant aux Humanités scientifiques.

En complément de ces notions de base, les bibliothécaires formateurs interviennent en ARE en proposant un accompagnement sur dossiers.

Dans l'ARE SENSCHIM, ils ont été intégrés à l'équipe pédagogique dès le départ. Ils ont encadré la partie documentaire des projets et accompagné les différents stades d'acquisition des compétences documentaires.

Il est apparu que les enseignants étaient désireux de former les étudiants à la gestion de projet. Le Pôle Formation de la BUPMC a donc fait une proposition pédagogique synthétisant compétences informationnelles et méthode projet.

Traditionnellement, la gestion de projet consiste à "générer une série de méthodes et d'outils relatifs au respect des performances, des coûts et des délais" (Bourgeois, Gestion de Projet).

Lorsque des rôles projets sont répartis entre les membres d'un groupe, on peut trouver :

- un chef d'équipe ;
- un chargé de la planification ;
- un chargé du budget (qui répartit et unifie les postes de dépenses) ;
- un chargé de la communication.

Le Pôle Formation a adapté ces rôles projets à la gestion des compétences informationnelles, en créant des rôles projets informationnels :

- un chef d'équipe ;
- un chargé de la planification des espaces, localisation de l'information (espaces physiques des bibliothèques, espaces en ligne) ;
- un chargé de l'intégration de l'information, qui doit unifier les sources, veiller à leur répartition et à leur diversité ;
- un chargé du contrôle de la qualité, qui s'assure de l'homogénéité, de la qualité scientifique du résultat final et normalise la bibliographie.

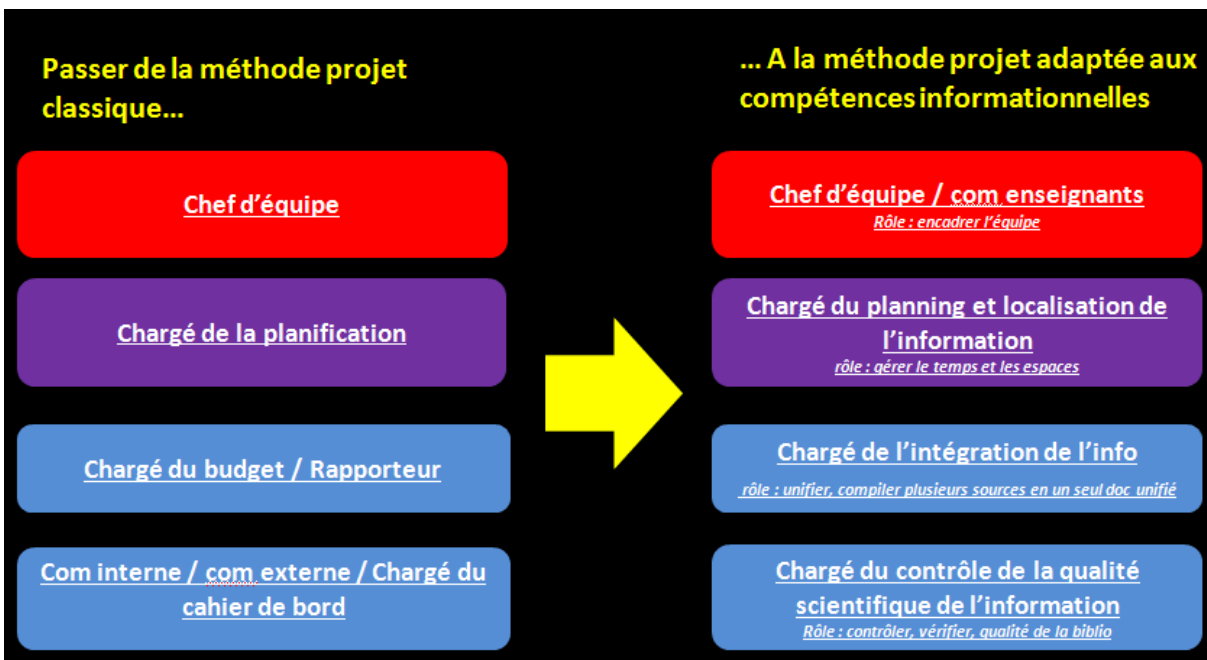


Figure 2 : Des rôles projets classiques aux rôles projets informationnels

Cette répartition des rôles a mis en oeuvre le référentiel de formation en s'assurant du suivi par les membres du groupe des étapes du référentiel.

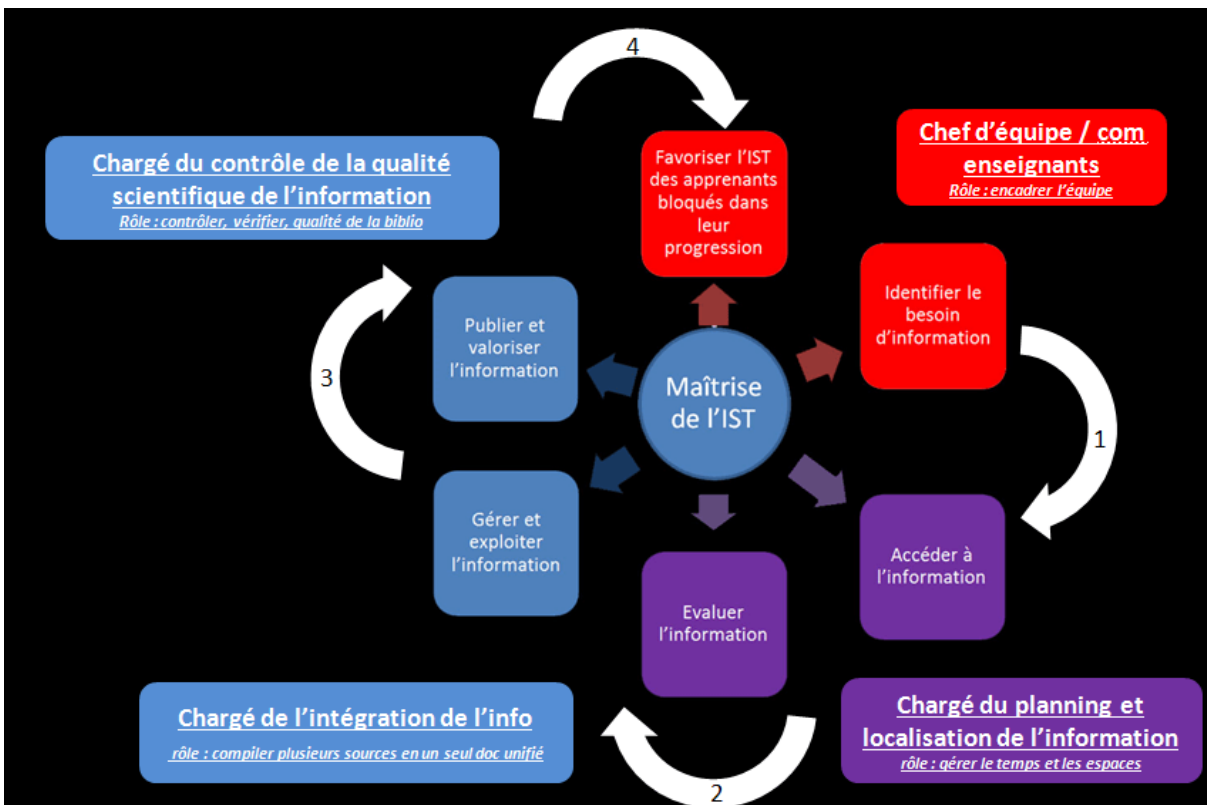


Figure 3 : La méthode projet adaptée aux compétences informationnelles

Cette organisation a permis aux bibliothécaires formateurs de transmettre une méthodologie de recherche (travaux dirigés de 2 heures) mais aussi une méthodologie de travail (en répartissant les rôles dans le projet, on apprend aux étudiants à travailler en groupe). Cet accompagnement s'est poursuivi par 1/2 h de tutorat

par groupe d'étudiants ainsi qu'une préparation d'une demie-heure à la soutenance.

Pour enseigner la méthode projet appliquée aux compétences informationnelles, les bibliothécaires formateurs ont dû en intégrer les principes. Dans ce but, ils ont eux aussi utilisé la méthode projet. La responsable du Pôle Formation a joué le rôle de chef de projet en portant l'idée de la formation par projet et a créé les rôles projets informationnels. Le référent Sciences du Pôle a joué le rôle de planificateur et a négocié avec les enseignants le rythme et la nature des interventions. Deux chargés de l'intégration de l'information ont détaillé le contenu des rôles projets pour les rendre faciles à appréhender par les étudiants.

L'apprentissage sur le terrain a facilité la cohésion : une partie du contenu étant nouveau, il n'y avait pas de formateur-expert et les contenus ont été co-construits par l'équipe unifiée. Cela a facilité l'hybridation entre bibliothécaires formateurs de différents niveaux et disciplines. Cela a également favorisé la montée en puissance des formateurs primo-arrivants et permis la participation de moniteurs étudiants.

Ce projet a été mené entre décembre 2014 et mai 2015. Il a permis aux étudiants de mûrir dans leur répartition du travail en groupe, aux formateurs d'intégrer une nouvelle méthode de travail et aux enseignants de bénéficier du relais pédagogique constant des bibliothécaires formateurs.

Ce format, qui facilite l'autonomie, s'exporte à présent vers de nouvelles formations.

Bibliographie

Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. (2014). *Evaluation des licences de l'Université Paris 6 - Pierre et Marie Curie CURIE*. Retrieved from <http://www.aeres-evaluation.fr/Etablissements/UNIVERSITE-PIERRE-ET-MARIE-CURIE>

Bibliothèque de l'UPMC. (2015). Ateliers de recherche encadrée. Retrieved from http://www.jubil.upmc.fr/fr/guides_recherche/licence_sciences/ateliers_de_recherche_encadree.html

Bourgeois, J.-P. (1997, janvier 10). Gestion de projet. *Techniques de l'Ingénieur*. Retrieved from <http://www.techniques-ingenieur.fr/base-documentaire/genie-industriel-th6/methodes-et-outils-pour-la-conception-42128210/gestion-de-projet-t7700/>

Conférence des Présidents d'Université. (2015). *Interview : Jean Chambaz, président de l'UPMC, candidat au conseil d'administration de l'EUA*. Retrieved from <http://www.cpu.fr/actualite/interview-jean-chambaz-president-de-lupmc-candidat-au-conseil-dadministration-de-leua/>

Bibliothécaire formateur : une charte, un métier

Geneviève BRICOULT (Université catholique de Louvain)

La charte du bibliothécaire formateur des Bibliothèques de l'Université catholique de Louvain constitue un cadre d'engagement commun en matière de formation aux compétences informationnelles à destination de l'ensemble de la communauté universitaire. Elle propose une offre de formations concertée et contribue à renforcer la visibilité institutionnelle des formations et du métier de bibliothécaire formateur.

Cette charte est l'aboutissement d'un long processus où l'avis de tous les acteurs concernés (en particulier les enseignants, les étudiants et les bibliothécaires) a été pris en compte.

La charte aborde les points suivants :

- les compétences informationnelles ;
- le rôle et la formation du bibliothécaire formateur ;
- la formation des étudiants de tous les niveaux, des doctorants et des différents personnels de l'Université ;
- les conditions de mise en œuvre des formations assurées par les bibliothèques. Elle propose la réalisation concertée d'un cahier des charges spécifique à chaque demande de formation.

La formulation choisie tient compte de l'évolution permanente de la pédagogie, des bibliothèques et du monde de l'information. Cette charte offre aussi un cadre propice à la réflexion sur le métier de bibliothécaire formateur (contraintes, enjeux et perspectives) dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Le projet expérimental multidisciplinaire (PEMD) en 3^e Bachelier

Catherine COLAUX et Bernard POCHET (Université de Liège)

Cette courte présentation, dans l'atelier 3 du colloque ILIB15, décrit l'intégration d'un cours (« Littérature scientifique et méthodologie documentaire »), dont le titulaire est un bibliothécaire, dans une unité d'apprentissage intégrée basée sur la résolution d'un problème concret de recherche dans un contexte scientifique non familier. Ce cours a été proposé pour la première fois durant l'année académique 2014-2015 à une partie des étudiants du bloc trois du Master Bioingénieur, orientation Sciences et technologies de l'environnement de l'Université de Liège. Cette activité se déroule en plusieurs phases sur les deux quadrimestres.

Mots-clés : compétences informationnelles ; résolution de problèmes ; recherche ; compétences transversales ; travail en groupe ; évaluation continue.

Une formation au métier de chercheur

Le cours PEMD est en réalité une formation des étudiants au métier de chercheur. Les activités d'apprentissage proposées aux étudiants reproduisent les étapes qu'un chercheur suit dans sa démarche de recherche (Figure 1). À partir du problème qui leur est soumis, les étudiants sont tout d'abord amenés à réaliser un travail bibliographique d'état de l'art dans le domaine. Ils doivent identifier les avancées scientifiques récentes et dégager les questions qui restent ouvertes pour le problème qui leur est soumis.

À partir de ce travail bibliographique et sur base des données récoltées, les étudiants devront proposer un plan d'expérimentation leur permettant de tester une hypothèse de recherche.

Un jeu de données est simulé électroniquement à partir de leur projet expérimental. Il est ensuite soumis aux étudiants pour analyse et interprétation statistique.

En fin de parcours, les étudiants rédigent un rapport sous la forme d'un article de recherche, en respectant les règles inhérentes à la publication scientifique. Ils doivent également présenter oralement, en 20 minutes, leur démarche et leurs résultats dans un canevas correspondant à celui d'un colloque scientifique.

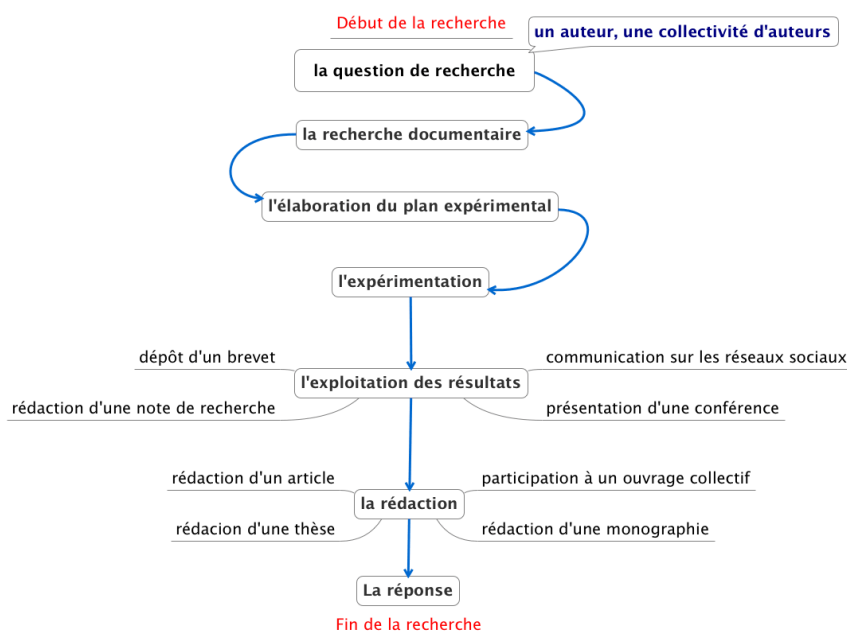


Figure 1. La démarche du chercheur

L'objectif principal du cours est de permettre aux étudiants d'appréhender la démarche du chercheur dans une activité d'apprentissage contextualisée. Ce projet leur permettra également de mieux percevoir l'intégration de diverses matières. C'est aussi l'occasion de mettre en pratique des notions théoriques vues dans d'autres enseignements et d'acquérir de nouvelles connaissances par soi-même.

Basé sur la résolution d'un problème concret

Ce cours confirme le changement de paradigme pédagogique adopté par notre institution. Il prône un recentrage de l'apprentissage sur l'étudiant et non plus sur les contenus à dispenser.

Jusqu'à récemment, les cours étaient essentiellement enseignés et évalués individuellement. Chaque enseignant déterminant les objectifs d'apprentissage liés à son cours. Ainsi, les cours de « Littérature scientifique et méthodologie documentaire », « Statistique appliquée » et « Phytotechnie » étaient enseignés individuellement. Nos jeunes diplômés devaient généralement attendre leur entrée dans le monde professionnel pour apprendre à mobiliser et combiner les connaissances et savoirs-faire liés à ces différents cours pour résoudre des tâches complexes et multidisciplinaires.

L'approche par compétences essaye d'apporter une solution à cette problématique liée à l'employabilité de nos diplômés. Le PEMD est un projet qui est cohérent avec cette approche par compétences. Il regroupe les trois cours précités dans une même activité pédagogique contextualisée. L'évaluation de l'apprentissage tient compte de toutes les activités demandées aux étudiants au cours de l'année.

La question de recherche traitée cette année était : « Quel est le fractionnement de l'apport d'azote en culture de froment d'hiver afin d'optimiser le rendement de la culture ? ».

Basé sur une collaboration entre enseignants

Le PEMD n'est pas une simple juxtaposition des différents cours qui le constituent. Au contraire, il résulte d'une réelle intégration de ceux-ci autour d'un objectif commun concrétisé par la résolution de la question scientifique soumise aux étudiants.

Cette année, cinq enseignants sont intervenus dans le PEMD. Outre les trois enseignants des cours cités plus haut, un coordinateur et une responsable pédagogique ont encadré le cours. Une réelle collaboration entre ces différents acteurs a été nécessaire pour construire cette activité pédagogique. Les enseignants ont alterné les séances d'information, les cours, les travaux pratiques et activités sur la plateforme d'*eLearning* de l'université (eCampus), chaque enseignant intervenant au moment le plus opportun.

Cette intégration des contenus et la collaboration entre enseignants ont impacté la perception de valeur (Eccles et al., 1998; Viau, 1999, 2000 ; Viau & Louis, 1997) de nos étudiants. Ainsi, le cours de « Littérature scientifique et méthodologie documentaire » n'apparaît plus comme un cours isolé dans le cursus des étudiants mais occupe une place qui permet aux étudiants de percevoir l'importance de celui-ci dans leur formation. Les étudiants perçoivent la nécessité de mener une recherche bibliographique pertinente, ils perçoivent les contraintes liées à la publication scientifique ou encore à la présentation orale de leur travail. Cette activité d'apprentissage de par sa structure donne du sens aux matières impliquées.

À plusieurs reprises au cours de l'année, sur demande des groupes ou selon les activités prévues au calendrier, les étudiants ont rencontré leurs enseignants et/ou encadrants (coordinateur et responsable pédagogique) pour poser des questions spécifiques ou recevoir des feedback relatifs aux différentes activités et travaux rendus.

Intégrant l'*Information Literacy* comme parties de la démarche de recherche

En matière de littérature scientifique, le travail proposé aux étudiants comprend donc une partie documentaire, la recherche documentaire en amont du travail de recherche et un travail de présentation des résultats sous forme de publication scientifique en aval du travail de recherche (Figure 2).

Pour cette partie du PEMD, nous avons exploité la combinaison d'activités d'apprentissage en présentiel et à distance selon le principe du *Blended learning* (Lim, Morris, & Kupritz, 2007). Le travail individuel est réalisé sur la plateforme d'enseignement à distance *Blackboard* (eCampus), les séances de travaux

pratiques (trois séances de deux heures) et de partage des acquis étant organisées en présentiel.

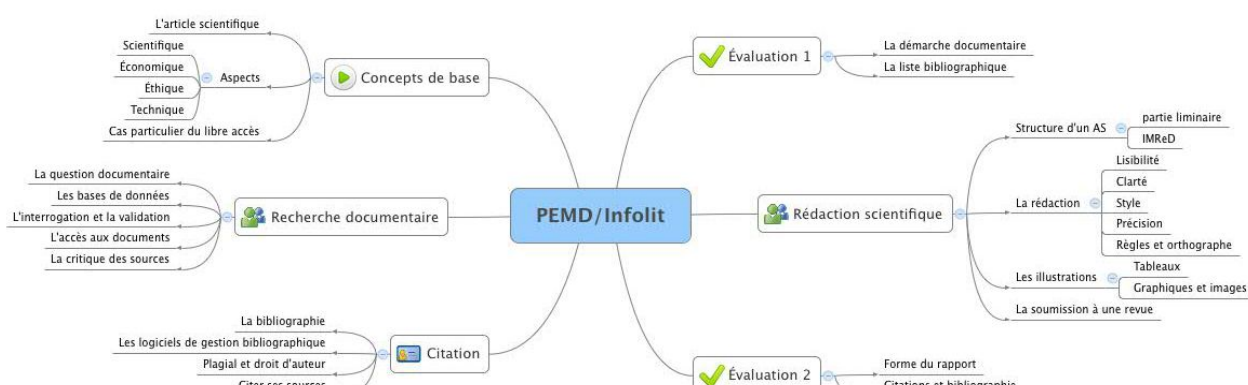


Figure 2. L'organisation de la partie « littérature scientifique »

Au travers de diverses lectures (articles, sélections de textes et parties du manuel de référence³) et exercices (auto-évaluation formative) intégrés à huit modules d'enseignement à distance (plateforme eCampus), les étudiants découvrent de manière très concrète les concepts liés à cette matière. L'ensemble des contenus sont partagés et discutés lors des travaux pratiques où l'enseignant revoit les principes fondamentaux et répond aux questions des étudiants selon un mode d'enseignement de type classe inversée (Strayer, 2012).

L'objectif de cette partie est de permettre aux étudiants d'appréhender correctement les processus de création, d'édition, de diffusion et d'accès à la littérature scientifique. Ils doivent effectuer leur recherche documentaire et rédiger leur communication en comprenant bien les enjeux éthiques, économiques et techniques de la littérature scientifique (Seeber, 2014).

Avec un apprentissage des *soft skills*

Dans le cadre de ce projet, les *soft skills* (Robles, 2012), ou compétences transversales, sont largement abordées. Tout au long de cette activité les étudiants, par groupes de cinq, aborderont l'apprentissage du travail en groupe. Ils doivent apprendre à s'organiser, à se répartir les tâches, à respecter les délais, à argumenter leurs choix mais aussi à rester critique face aux choix des autres membres. L'apprentissage de la collaboration est dès lors mis en avant dans cette activité.

Pour aider nos étudiants à s'organiser, chaque groupe est encadré par un étudiant du Bloc 4 qui valorise son encadrement comme mise en pratique d'un module « gestion d'équipe » qu'il a l'occasion de suivre dans son cursus. L'étudiant qui suit le cours de PEMD cette année pourra dès l'année prochaine assurer le rôle de tuteur. Plusieurs étudiants ont déjà signalé qu'ils seraient intéressés par cette expérience de coaching.

La formation de l'étudiant au travail collaboratif et à son encadrement se prolonge sur plusieurs années au travers de différentes activités d'apprentissage réparties sur les 5 années de formation.

Les périodes de travail en groupe sont planifiées à l'horaire afin de faciliter les rencontres et le travail en équipe. Des rencontres avec les enseignants sont également planifiées mais peuvent aussi être programmées sur demande des étudiants.

Des outils de communication asynchrone sont mis à disposition des étudiants au travers de la plateforme eCampus (forum, calendrier, annonces). Ces outils ont pour but de favoriser les échanges entre les membres d'un même groupe et avec les encadrants.

Travaux produits par les étudiants

La démarche de recherche effectuée lors du premier quadrimestre débouche sur la production de deux rapports. Le premier décrit le schéma expérimental élaboré par le groupe afin de tester l'hypothèse de

³ Pochet, B. (2012). *Lire et écrire la littérature scientifique*. Gembloux (Belgique) : Presses agronomiques de Gembloux.

recherche formulée. Le second décrit la démarche de recherche documentaire réalisée. Il est accompagné d'une liste bibliographique des références retenues par les étudiants.

Au début du second quadrimestre, les étudiants reçoivent les résultats de l'expérimentation (simulés informatiquement) et doivent en réaliser une analyse statistique. Ils devront ensuite rédiger un rapport sous la forme d'un projet d'article scientifique et présenter une communication orale comme le ferait un chercheur lors d'une conférence. La difficulté inhérente à cette présentation orale est de pouvoir, dans un temps imparti, présenter leur travail dans un tout cohérent. Après la compétence en communication écrite, nous abordons ici la compétence en expression orale.

Évaluation

À l'heure où nous rédigeons cet article, les étudiants n'ont pas encore présenté leur communication orale. Nous ne pouvons dès lors procéder qu'à une évaluation partielle du cours. Néanmoins les étudiants ont été amenés à exprimer à deux reprises, tout au long de l'activité, leurs satisfactions et réserves par rapport à ce nouveau cours.

Du côté des satisfactions, comme on pouvait s'y attendre, les étudiants apprécient le côté concret de ce projet. Ils avouent pouvoir, à la suite de ce cours, se faire une idée plus concrète du métier de chercheur. Ils ont le sentiment d'avoir appris beaucoup plus que ce qu'ils auraient pu le faire dans le cadre d'un cours ex cathedra classique. Pour eux, l'intégration des différentes disciplines donne plus de sens à l'activité et les encourage à aller plus en profondeur dans la compréhension des concepts.

Du côté des mécontentements, ils soulignent le côté chronophage de l'activité qui selon eux ne respecte pas la charge de travail associée à un cours de quatre ECTS (European Commission, 2009). Ils soulignent certains problèmes d'organisation (tâches assignées, calendrier...) et de communication qui ont suscité, à quelques occasions, des pertes de temps inutiles. Enfin, les étudiants regrettent que la question scientifique relève d'un domaine qui ne fait pas partie de leur cursus.

Le cours sera reconduit en 2015-2016 pour tous les étudiants de bloc 3. Deux nouveaux cours (« écologie générale » et « physiologie générale ») seront intégrés au projet. La question de recherche sera liée à ces deux matières qui font partie intégrante du cursus des étudiants.

Lors de cette prochaine édition, les résultats ne seront plus simulés mais bien issus d'expérimentations réalisées par les étudiants eux-mêmes. Cette partie expérimentale permettra aux étudiants de mieux percevoir l'aspect « mise en pratique » mais aussi « mesure des paramètres » qu'ils souhaitent exploiter dans la suite de leur travail, ceci créant un tout cohérent. Notons enfin que la charge de travail associé à ce projet sera portée à six crédits ECTS au lieu de quatre.

Bibliographie

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In Wiley J., ed. *Handbook of child psychology. 5th ed.: Vol 3. Social, emotional, and personality development*, (pp 1017-1095). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.

Lim, D. H., Morris, M. L., & Kupritz, V. W. (2007). Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11, 27–42.

European Commission (2009). *ECTS User's Guide*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business and Professional Communication Quarterly*, 74(4), 453–465.

Seeber, K. P. (2015). Teaching "format as a process" in an era of Web-scale discovery. *Reference Services Review*, 43(1), 19–30.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau

pédagogique.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.

Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education*, 22(2), 144-157.

Atelier 4 – Former à l’heure des *learning centers*

Comment l'évolution des bibliothèques va-t-elle révolutionner la formation à l'information ? Un nouveau paradigme ? Un nouveau monde ? D'autres acteurs ? Un autre métier ?

Modérateur : François RENAVILLE (Université de Liège)

Rapporteur : Fabienne MOREAU (Université catholique de Louvain)

Compte-rendu de l'atelier

Fabienne MOREAU (Université catholique de Louvain)

Mots-clés : *learning centers* ; formation ; formation à l'information ; bibliothèques ; évolution du métier.

Les *learning centers* (LC) rassemblent dans une même structure (lieu et services) divers acteurs pédagogiques qui s'adressent à différents publics (étudiants primo-arrivants, avancés, mémorants, doctorants, chercheurs, enseignants) (François, 2015). Les LC vont bien au-delà de la simple idée d'un lieu physique puisqu'ils s'apparentent plus à une philosophie qui a pour objectif de favoriser le croisement et la complémentarité des compétences. Plutôt que d'employer le terme « révolution », il ressort des débats qu'il conviendrait plutôt d'utiliser l'expression « évolution perpétuelle ». Bien avant les LC, la révolution a surtout été d'avoir pris conscience des besoins des utilisateurs, mais comme ces derniers sont en constante évolution, il faut plutôt parler de « dynamique d'adaptation » perpétuelle.

Cette dynamique des changements doit être accompagnée et réfléchie. Elle est caractérisée notamment par :

- L'identification des besoins : au moyen d'enquêtes, d'audits, en étant à l'écoute et en observant les protagonistes :
 - proposer des services en réponse aux besoins du moment et aux besoins à venir ;
 - profiter de toutes les fenêtres d'opportunité (momentum) qui peuvent se présenter pour faire avancer, mûrir et accepter ce type de projet (par un travail et une conscientisation à la fois *top-down* et *down-top*).
- Le changement de métiers : il est indéniable que les bibliothèques changent de paradigme et que leurs rôles s'en retrouvent changés :
 - plus que jamais, il convient ici aussi de remettre à plat les certitudes, bouleverser les traditions séculaires où la bibliothèque n'est plus au service des collections, mais au service des usagers et donc de radicalement changer l'image que le bibliothécaire renvoie et a de lui-même. Pour cela, des formations continues à d'autres compétences que les compétences traditionnelles des bibliothécaires (langues, outils de gestion bibliographiques, bibliométrie, droits d'auteur, aide à la publication, sensibilisation au plagiat...) doivent être soutenues et organisées dans les institutions ;
 - au besoin, les bibliothécaires ne doivent pas craindre de « sacrifier » des tâches traditionnelles pour dégager du temps et de l'énergie et mettre ceux-ci à profit pour des tâches à haute valeur ajoutée à destination des usagers (encadrement, formations ...) et de l'institution ;
 - la nécessité pour les bibliothèques de s'inscrire dans une dynamique d'innovation permanente avec un regard rétrospectif régulier sur leurs actions et une analyse de la qualité des services offerts ;
 - l'offre et les programmes des hautes écoles et universités formant au métier de bibliothécaire doivent, si ce n'est le cas, être revus en profondeur pour être en mesure de répondre aux nouvelles exigences du métier ;
 - il a en outre été mis en évidence que les relations entre les bibliothécaires et enseignants

étaient parfois difficiles ou que celles-ci, à tout le moins, n'allaient pas de soi. Les bibliothécaires ne doivent pas hésiter à aller de l'avant et à aller trouver les enseignants/chercheurs là où ils sont et à leur proposer leurs services, à eux ou à leurs étudiants.

- Création de partenariats :
 - la création de partenariats peut se concrétiser avec différents acteurs de terrain : avec les enseignants / les étudiants / les chercheurs / l'institution ;
 - un LC permet aussi de créer un lieu d'interdisciplinarité : les compétences informationnelles sont au cœur de la formation supérieure et, de par leur nature, elles amènent à des échanges et partenariats entre les acteurs ;
 - des exemples discutés, il apparaît que l'implication des autorités dans les projets de LC est essentielle. Tout aussi essentiels sont les échanges et concertations entre la bibliothèque et les autorités afin que le LC ne se fasse pas sans elle. On pourrait donc tabler sur des fédérations d'équipes existantes, de mise en commun de forces et de compétences. En négligeant ce type de partenariat et la concertation entre bibliothèques et autorités, le risque n'est pas nul que les *learning centers* se développent complètement en dehors des bibliothèques (c'est-à-dire sans elles), faisant fi de la compétence et de l'expérience de leurs employés ;
 - avec le LC, la bibliothèque n'est plus le centre unique de la formation à l'information, mais elle devient un acteur privilégié qui collabore avec d'autres acteurs (services aux étudiants, services institutionnels et tout ce qui est lié à l'enseignement et à la recherche...) permettant ainsi la mise en place et le renforcement de synergies, lesquelles deviennent alors tout bénéfique pour les usagers finaux, l'institution et la société.

Référence

Frédéric F. (2015, mai 18). *Intégration et partenariat : les learning centers une opportunité pour la formation à la maîtrise de l'information*. Communication orale présentée lors du colloque ILIB15, gembloux, Belgique.

Intégration et partenariat : les *learning centers* une opportunité pour la formation à la maîtrise de l'information

François FRÉDÉRIC (Université Libre de Bruxelles)

Résumé

Les *learning centers* (LC) rassemblent dans une même structure (lieu et services) divers acteurs pédagogiques qui s'adressent à différents publics (étudiants commençants, avancés, mémorants, doctorants, chercheurs, enseignants). La dynamique du LC permet d'élargir mais aussi de compléter, voire de croiser les initiatives de support à l'apprentissage et à l'enseignement, parmi lesquelles la formation à la maîtrise de l'information ; et, ce faisant, de développer des partenariats entre ces acteurs pédagogiques, afin d'offrir un dispositif et un programme plus complets, diversifiés et adaptés aux publics. À l'Université libre de Bruxelles (ULB), la dynamique de création de *Library and Learning Centers* (L&LC) adossés aux bibliothèques, a démarré il y a quelques années (en 2011) ; elle se concrétisera, outre par la rénovation de bibliothèques existantes ou la construction de nouveaux bâtiments, par le rassemblement dans un seul département de nombreux acteurs pédagogiques : bibliothèques, Centre des technologies au service de l'enseignement, Centre de méthodologie universitaire, guidances inter-/facultaires, bureaux d'appui pédagogique, Plan Langues, Infor-Etudes... Cette nouvelle structure favorisera le croisement et la complémentarité des compétences développées par les étudiants, le transfert de compétences entre formateurs, le partenariat entre acteurs pédagogiques et particulièrement entre bibliothécaires et enseignants en vue de l'intégration plus forte (la réintégration ?) de la compétence documentaire dans les enseignements.

Une présentation schématique du *learning center* de l'ULB se trouve dans les actes du présent colloque, rubrique « Posters » : Frédéric, F. (ULB), *Library and Learning Center* : dispositif intégré de support et de formation.

Mots-clés : *learning center* ; formation documentaire ; information literacy ; personnel de bibliothèque : formation.

Communication

L'intention de ce bref exposé (7 diapos en 7 minutes) est de présenter un point de vue stratégique et institutionnel sur l'implantation d'un *learning center* au sein d'une université. Ce déploiement présente une opportunité et un moyen pour replacer la formation documentaire au cœur des enseignements et l'associer aux autres formations méthodologiques de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le LC peut permettre de fédérer, associer, rassembler les équipes, les compétences, les méthodes (notamment pédagogiques), les moyens, mais aussi les publics de l'université.

La présentation sera construite autour de 7 mots-clés qui illustrent, au travers de diverses facettes ou points de vue, l'intérêt de cette convergence.

Intégrer

- Les acteurs :
 - formateurs en *Information Literacy* mais aussi aux autres compétences universitaires ;
 - enseignants/partenaires ;
 - étudiants.
- Les services :
 - des bibliothèques ;
 - d'accompagnement pédagogique des étudiants ;

- d'accompagnement pédagogique des enseignants ;
- destinés aux chercheurs.
- Les équipes :
 - formateurs des bibliothèques ;
 - formateurs techno-pédagogiques / coaches / tuteurs ;
 - enseignants, assistants.

Construit dans une logique de convergence des services et des acteurs, le L&LC dessert mais aussi associe les différents publics de l'université : étudiants (pilier Apprentissage/*Learning*), les enseignants (pilier Enseignement/*Teaching*) et les chercheurs (pilier Recherche/*Researching*). C'est donc, avant tout, un lieu et une structure de rassemblement des différents acteurs de la formation, que celle-ci soit strictement documentaire ou, plus largement, méthodologique, voire universitaire.

L'intégration doit permettre d'associer, lier, fusionner les compétences universitaires et leur apprentissage/exploitation.

Associer

- Les utilisateurs :
 - étudiants acteurs de leur formation universitaire (pédagogie active) ;
 - formation par les pairs ;
 - formation informelle (apprentissage social).
- L'institution :
 - décroïsonner les enseignements (notamment à caractère méthodologique), les apprentissages.

Etudiants acteurs de leur formation : le L&LC est un outil mis à leur disposition, ils doivent se l'approprier et l'exploiter au maximum de ses possibilités.

La formation informelle est favorisée par les rencontres, rendues elles-mêmes propices par la convivialité du L&LC.

Décroïsonner les apprentissages/enseignements : puisqu'ils font (de) tout dans nos bibliothèques, saisissons l'occasion et permettons-leur de mobiliser leurs compétences, soutenons-les dans leurs projets, offrons-leur services et espaces adaptés à leurs usages (voir dia suivante).

De par sa configuration, ses ressources, ses services, le L&LC peut donner du sens au travail universitaire, au moins lui donner un cadre structurant.

Partager

- Les espaces :
 - d'étude ;
 - de travail (notamment de groupe) ;
 - de formation ;
 - d'expérimentation (notamment pédagogique) ;
 - d'échange ;
 - de détente et de rencontre.
- Les compétences :
 - des multiples acteurs pédagogiques de l'université ;

- les moyens... matériels, infrastructurels et humains.

Ce cadre peut être localisé dans le L&LC mais aussi dans le reste de l'université, les facultés, les centres de recherche... (= L&LC décentralisé) et de partout dans le monde (= L&LC en ligne).

Outre les espaces et leurs usages, qui peuvent varier au cours de l'année académique (une salle de travail de groupe durant les périodes d'enseignement peut devenir un espace d'étude individuelle en période d'examen), le LC permet d'autres formes de partage :

- partage des compétences des apprenants entre eux ;
- partage de compétences entre formateurs et acteurs pédagogiques (échanges de bonnes pratiques, partenariats, projets transversaux – ex : formation en langues, comprenant une dimension recherche et s'intégrant dans un enseignement disciplinaire –, pédagogie par projet...).

L&LC décentralisé : il est nécessaire de garder un contact étroit avec les facultés, principal acteur pédagogique et lieu où l'on rencontre les enseignants, afin d'une part d'ancrer le L&LC dans l'université en l'étendant à l'ensemble de l'institution et, d'autre part, de coller au plus près des pratiques et spécificités locales.

Responsabiliser

- Les utilisateurs : acteurs de leur propre formation (affiliation universitaire).
- Les partenaires : coresponsables de la formation (notamment aux compétences universitaires, dont la maîtrise de l'information).
- Le personnel :
 - plus uniquement des bibliothécaires ;
 - actif avant tout dans le service aux usagers – dont l'aide, l'orientation, l'in-/formation ;
 - prêt aussi à sortir des murs (décentralisation).

Le L&LC favorise l'affiliation de l'étudiant, ne fût-ce que par son rôle social de lieu de rencontre et de lieu de travail, de formation et d'enseignement.

La formation à la maîtrise de l'information (*Information Literacy*) n'est pas de la seule responsabilité des bibliothécaires. Ce n'est pas une *soft skill*, qui s'acquerrait par « imprégnation » ou mimétisme, c'est une compétence universitaire de base qui demande pratique et répétition ; elle doit s'inscrire au cœur des pratiques pédagogiques pour trouver tout son sens aux yeux des étudiants.

Le L&LC, en associant différents acteurs pédagogiques de l'université, contribue à remettre cette compétence à sa place dans l'enseignement et partant, au cœur des activités du L&LC et de son personnel, désormais au service des usagers avant tout (et non plus au service des collections comme cela a été très longtemps le cas ou, du moins, perçu comme tel).

Le personnel du L&LC doit diversifier ses activités en les orientant prioritairement vers le service aux usagers mais également les lieux de ces activités pour aller notamment à la rencontre des équipes pédagogiques ou des centres de recherche.

Autonomiser/accompagner

- Les étudiants :
 - aide de premier et second niveaux ;
 - auto-apprentissage (notamment en ligne) ; MOOC ;
 - travail individuel et de groupe.
- Les enseignants :

- intégration des compétences informationnelles dans leur enseignement ;
- partage de supports didactiques.
- Les chercheurs :
 - aide/formation à la publication scientifique et à la diffusion de la recherche.

Le L&LC doit favoriser l'autonomisation de l'étudiant mais celle-ci doit être accompagnée par des services d'accueil et d'orientation (non seulement dans les ressources documentaires mais plus largement dans l'université) de premier niveau – réponse rapide – et des services, plus approfondis, d'aide et de formation (individuelle ou en petits groupes) de deuxième niveau.

La maîtrise de l'information s'acquérant par l'enseignement (la formation), la pratique (répétée) et l'exemple (malheureusement pas assez exploité par les enseignants/chercheurs dans leur pratique pédagogique), il faut développer des partenariats entre personnel du L&LC et enseignants/chercheurs ; il ne s'agit pas de déléguer cette tâche à l'un ou l'autre acteur mais bien de la partager.

Par ailleurs, les chercheurs et particulièrement les doctorants, souvent isolés (même si existent pour eux des programmes de formation notamment via les écoles doctorales), trouveront également aide et formation au sein du L&LC, lui-même partenaire naturel des écoles doctorales et également initiateur de programmes de formation à destination des chercheurs.

Former :

- les étudiants : à tout...
 - car plus il est facile de trouver de l'information plus il est difficile de la traiter ;
 - l'implication individuelle demande un accompagnement.
- les enseignants : à la pédagogie universitaire, aux innovations pédagogiques, aux TICE.
- les chercheurs : à la publication scientifique, à l'identité numérique, au droit d'auteur, à l'*open access*...
- le personnel :
 - à former ;
 - à interagir avec le public – *front office* (y compris en anglais, néerlandais...) ;
 - aux évolutions du métier : le monde de l'information – et notamment les *discovery tools* – mais aussi, plus largement, la pédagogie universitaire et les littératies numériques.

L'implication individuelle attendue dans les nouvelles méthodes pédagogiques ne va pas de soi, elle demande un accompagnement. L'exemple de la formation à la maîtrise de l'information le montre de longue date, mais les nouvelles pratiques pédagogiques à l'œuvre désormais dans l'enseignement supérieur le requièrent aussi (apprentissage par projet, classe inversée, travail de groupe, outils de partage, techniques de présentation d'un exposé oral avec support audio-/visuel ; certaines, plus traditionnelles, restent d'actualité : présentation d'un rapport, d'un travail, d'un mémoire, sensibilisation au plagiat...).

Les innovations pédagogiques doivent être présentées aux enseignants ; ils doivent pouvoir les tester, les expérimenter et se les approprier.

Les nouveaux enseignants sont souvent démunis en matière de pédagogie universitaire, ils ont besoin de conseils, d'orientation, de support(s), en bref de formation. La plupart des universités proposent des programmes de formation (dont certains obligatoires) aux nouveaux enseignants, ainsi qu'aux chercheurs amenés à encadrer des travaux d'étudiants.

Le métier de bibliothécaire évolue de plus en plus du traitement de l'information (de la documentation) à l'interaction avec les usagers (accueil, orientation, conseil, formation). Outre le maintien à niveau des compétences classiques de son métier mais aussi de l'univers (notamment numérique) dans lequel il œuvre, le bibliothécaire doit se former à ces interactions. À l'ère d'Erasmus et de la mobilité internationale, il doit

pouvoir pratiquer au moins une deuxième langue.

Évaluer :

- le L&LC : une structure en perpétuelle évolution – « un environnement dynamique » (Bullpitt, 2012) pour coller aux mieux aux attentes et aux pratiques (vers une enquête LIBQUAL+® des L&LC ?)
- les services :
 - enquêtes de satisfaction ;
 - observation des usages (*sweeping*).→ améliorer les services de façon « éclairée »
- les compétences :
 - pas seulement celles des étudiants... ;
 - valorisation de la charge d'enseignement dans la carrière académique ;
 - valorisation du rôle pédagogique des personnels des L&LC.

L'évaluation est avant tout un outil de formation, particulièrement dans une institution d'enseignement.

Certes, on évalue des compétences mais on peut aussi évaluer des services pour les faire évoluer et tirer enseignements de ces évaluations.

L'enquête LIBQUAL+® est proposée (moyennant paiement) par l'*Association of Research Libraries* (ARL) américaine et utilisée par plus de 1200 bibliothèques dans le monde pour mesurer la perception qu'ont leurs usagers des services, des infrastructures et des collections de la bibliothèque. On pourrait étendre cette méthode d'enquête aux usages et aux usagers du L&LC et y adjoindre des méthodes d'observation des usages et comportements des usagers dans le L&LC (*sweeping*).

Évaluer les compétences doit aussi permettre d'évoluer, y compris dans son travail ; il faut donc que ce travail (et son évolution) soit reconnu et valorisé.

Sitographie : projet ULB

Les ressources présentées dans cette sitographie ne sont pas des références scientifiques ayant nourri ma réflexion – celle-ci est plus le fruit de l'expérience menée depuis 4 ans à l'Université libre de Bruxelles dans le déploiement de *learning centers* –, elles renvoient à des compléments d'information sur le projet tel qu'il est mené à l'ULB depuis 2011 ; y compris des moments de rencontre organisés par les Archives et Bibliothèques de l'ULB (séminaires avec Graham Bullpitt destinés d'une part au personnel des A&B-ULB et plus largement du Département de Support aux Activités académiques/DSAA, opérateur des L&LC ; et d'autre part aux étudiants, enseignants et chercheurs de la filière Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication/STIC de l'ULB) ; ou co-organisés par elles autour de la thématique des L&LC (6e séminaire UNICA – 2013/ *Network of Universities from de Capitals of Europe* : <http://www.unica-network.eu/>).

Le sujet montre toute son actualité, notamment en Belgique, par la publication récente de l'article de Julien Van Borm mentionné en référence.

Définition ULB : <http://blogusoperandi.blogspot.be/2014/09/library-learning-centre-ulb.html>

Projet ULB : <http://blogusoperandi.blogspot.be/2014/01/de-la-bibliotheque-au-learning-centre.html>

Projet ULB/VUB : <http://mastic.ulb.ac.be/wp-content/uploads/2012/04/lerinckx.pdf>

Contexte (dont Graham Bullpitt, 2012) : <http://mastic.ulb.ac.be/2012/04/des-bibliotheques-aux-learning-centers/>

Contexte (Libraries as Drivers for Change - A report about the 6th UNICA Scholarly Communication Seminar) : <http://blogusoperandi.blogspot.be/2013/01/libraries-as-drivers-for-change-report.html>

Une référence récente relative à la Belgique (avec une riche bibliographie) :

Van Borm, J. (2015). Transition d'une bibliothèque vers un "learning center". *Cahiers de Documentation*, 1, 5-18.

Learning centers et formations : 7 mots-clés

Frédéric BRODKOM (Université catholique de Louvain)

Il y a autant de définitions du *learning center* qu'il en existe, chacune s'inscrivant dans la manière qu'ont leurs acteurs d'intégrer le concept dans la démarche de l'institution pour répondre aux besoins de plus en plus variés. Le *learning center* pourrait se comprendre comme un lieu d'espaces et de services, diversifiés et identifiés par les besoins, dont la dynamique démontre qu'il facilite les apprentissages et appuie la recherche. Un lieu n'est pas *learning center*, il le devient par son action et ses résultats.

Espaces, services, diversité, besoins, dynamique, apprentissages, recherche, 7 mots-clés possibles pour comprendre le *learning center*, pour voir autrement la bibliothèque, mais aussi 7 mots-clés pour voir autrement les formations à la recherche documentaire. Quels sont les espaces les plus appropriés pour former ? Quels services complémentaires peuvent accompagner les formations, en particulier à l'heure des cours en ligne ? Comment diversifier, sans tabous, les formations pour répondre à tous les besoins exprimés ou constatés ? Quelles dynamiques seront celles de demain qui doivent nous faire changer aujourd'hui ? Comment les formations peuvent mieux contribuer à la qualité des apprentissages universitaires et de la recherche de haut niveau ?

Sans répondre à ces questions, l'exposé introductif à l'atelier « Former à l'heure des *learning centers* » proposera des pistes de réflexion en surlignant les dynamiques de changement qui sous-tendent à l'action des *learning centers* et formations de demain. Et demain est une page encore blanche mais qui commence déjà au verso de celle-ci.

Former les enseignants aux ressources en ligne, un outil pour développer de nouvelles collaborations - Compte rendu d'expérience au SCD Bordeaux Montaigne

Alia BENHARRAT (Université Bordeaux Montaigne)

L'économie de la connaissance s'articule autour de la mise en oeuvre d'une nouvelle structure économique favorable à la production des savoirs plutôt qu'à celle des biens matériels. Le *learning center* se situe dans ce cadre marqué par l'apprentissage et l'innovation permanents ainsi que par la capacité à mettre en place de nouvelles collaborations. Pour les bibliothécaires des universités, les relations avec les enseignants deviennent cruciales et se doivent de dépasser le rôle traditionnel lié à l'acquisition et la diffusion des documents.

La formation autour de la documentation et de la publication en ligne est un des outils qui pourrait faire évoluer ces relations. Elle permet également d'appuyer la mise en place des archives ouvertes dans l'université et de rapprocher les enseignants de leurs étudiants, de mieux en mieux formés sur ces questions.

Cette communication a pour objectif de présenter un compte rendu d'expérience visant à sensibiliser les enseignants-chercheurs d'une unité de formation et de recherche (UFR) de langues et civilisations sur cette thématique (résultat d'une enquête sur les usages de la documentation en ligne, méthode utilisée pour inciter les enseignants à suivre ce type de formation, contenu de la présentation et réactions perçues).

Atelier 5 – Formation documentaire et translittératie

A quels outils former ? Quelles compétences développer ? Jusqu'où aller à l'heure des réseaux sociaux et des *discovery tools* ?

Modératrice : Nancy DURIEUX (Université de Liège)

Rapporteur : Natacha WALLEZ (Haute Ecole Paul-Henri Spaak)

Compte-rendu de l'atelier

Natacha WALLEZ (Haute Ecole Paul-Henri Spaak)

L'atelier a commencé par quelques définitions d'usage afin de planter le décor :

- « *Information literacy is a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information* » (American Library Association, 1989) ;
- « *Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks* » (Thomas et al., 2007)

Trois exposés ont également été proposés afin d'alimenter la réflexion des participants sur les thèmes de (i) l'appropriation des nouveaux modes de communication de l'information par les étudiants universitaires, (ii) la formation des étudiants en histoire à la recherche d'information et (iii) la problématique du copier-coller.

Ensuite, les participants ont été invités à travailler en petits groupes sur les points suivants concernant la formation documentaire et la translittératie :

- quelles compétences nos étudiants doivent-ils développer ?
- à quelles compétences formez-vous vos étudiants ?
- listez tous les outils ou techniques que vous connaissez /utilisez en formation.
- regroupez-les par catégorie.
- choisissez une compétence.
- précisez les outils/techniques qui permettent de développer cette compétence ?
- les utilisez-vous en formation ? Oui – non – « j'y réfléchis », Pourquoi ?

Une mise en commun des idées émises dans chaque groupe a permis de lister les compétences nécessaires aux étudiants :

- **a. Avoir une méthodologie de recherche informationnelle**
- **b. Maîtriser les outils de recherche**
- c. Formuler la question de recherche
- d. Évaluer tant les outils que les informations
- e. Structurer l'information (s'appropriier les contenus)
- f. Synthétiser l'information
- g. Collaborer
- h. S'inscrire dans une démarche proactive, être autonome

Deux compétences principales ont émergé parmi huit : avoir une méthodologie de recherche documentaire et maîtriser les outils à disposition. Ces deux compétences se sont révélées être majoritairement travaillées

avec les étudiants par les professionnels présents.

Des outils (ou techniques) utiles à la formation documentaire ont ensuite été listés par catégories :

- a. Outils de gestion des références bibliographiques : *Zotero, Mendeley, EndNote*
- b. Bases de données bibliographiques : *SciFinder, Medline, Scopus*
- c. « Catalogues » de bibliothèques et d'institutions : OPAC, outils *discovery*
- d. Outils d'exploitation des langages d'interrogation
- e. Outils de gestion des favoris : *diigo*
- f. Outils de veille et de curation : *Netvibes, Flux RSS, Scoop It*
- g. Bibliothèques numériques : *Gallica, Persée*
- h. Dépôt d'archives ouvertes : *ORBi, DI-fusion*
- i. Plateformes pédagogiques : *Blackboard, Moodle*
- j. Moteurs de recherche : *Google, Google Scholar, Yahoo*
- k. Tutoriels : *Infosphère*
- l. Outils de partage et d'archivage d'information : *Dropbox*
- m. Réseaux sociaux : *Facebook, Twitter, Academia.edu*
- n. Outils de formulation des recherches
- o. Outils de présentation
- p. Outils de réexploitation des formats

Plusieurs outils peuvent être utilisés en formation afin que les étudiants acquièrent des compétences informationnelles. Cependant certains outils ne sont pas nécessairement bien connus ou utilisés. Concernant les réseaux sociaux et les *discovery tools*, il est apparu qu'ils pouvaient être utiles en complément d'autres ressources.

À l'issue de cet atelier, une conclusion s'est imposée : pour former les étudiants à la translittératie, à la recherche documentaire et aux nouveaux outils quels qu'ils soient, les formateurs doivent se former / être formés !

Bibliographie

American Library Association (1989). *Presidential committee on information literacy: Final report*. Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

Thomas, S., et al. (2007, December 3). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(2). Retrieved from <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

Comment nos étudiants s'approprient-ils les nouveaux modes de diffusion de l'information ?

Dominique LERINCKX (Université Libre de Bruxelles), dlerinck@ulb.ac.be

Résumé

Mieux comprendre comment nos étudiants apprennent doit à la fois guider nos choix quant aux contenus à proposer dans nos formations, mais pourrait également transformer la pédagogie à mettre en œuvre pour impliquer plus activement l'étudiant dans son apprentissage d'une méthodologie documentaire.

Pour ce faire, nous avons recueilli depuis 2012 les habitudes de nos étudiants de 3^e Bachelier chimie en matière d'accès, d'échange et de stockage de l'information.

Où vont nos étudiants pour communiquer et s'échanger des informations ? Quels réseaux utilisent-ils pour extraire l'information utile à leurs travaux et comment la partagent-ils au sein d'un groupe ? Quels sont leurs critères pour évaluer la valeur scientifique des données recueillies via les réseaux sociaux ? Sont-ils attentifs au respect de leur vie privée lorsqu'ils partagent des données ? A quels outils collaboratifs ou réseaux sociaux devons-nous étendre nos formations pour leur permettre de travailler en groupe plus efficacement ? Quels outils informatiques (tablettes, mini-portables...) doit-on mettre à leur disposition dans la bibliothèque ?

Les réponses à l'enquête ont été affichées de manière dynamique face à la classe de sorte à susciter une discussion sur le choix des contenus de la formation et donner un rôle actif à l'étudiant. Pour en extraire des grandes tendances, nous avons comparé ces données recueillies sur un petit groupe d'étudiants avec des études menées à une plus large échelle.

Mots-clés : médias sociaux ; pédagogie ; enquête ; outils collaboratifs ; formation documentaire ; netiquette.

Présentation disponible en ligne : <https://prezi.com/xxlvz8bud6r9/infolit-18-mai-2015-dominique-lerinckx/>

Communication

Les besoins et attentes de nos étudiants tout au long de leur parcours universitaire ont fortement évolué avec l'apparition des réseaux sociaux et appareils mobiles. Cette évolution a un impact direct sur la pédagogie et les contenus à mettre en œuvre lors de nos formations documentaires. Un sondage réalisé auprès de nos étudiants nous a permis d'identifier six points cruciaux sur lesquels réfléchir pour faire évoluer notre offre de formations. L'étude portait sur 60 étudiants en chimie sur une période allant de 2012 à 2014.

Le premier constat est que les étudiants viennent de plus en plus souvent avec leur matériel personnel à l'université (Figure 1). Ils préfèrent pour la plupart rester dans leur propre environnement de manière à capturer facilement des éléments d'apprentissage.

D'autre part, nous constatons auprès de nos étudiants que les ordinateurs portables cèdent tout doucement la place aux tablettes plus maniables et permettant de capturer des événements sous forme d'images ou de vidéos. Ces résultats obtenus sur un nombre restreint d'étudiants sont confirmés par les statistiques mondiales sur le sujet. On peut donc s'attendre à ce que ce phénomène s'installe durablement chez nous également. Or, nous savons d'expérience qu'il existe de grandes différences entre les différents environnements informatiques. Dès lors, faut-il imposer un type de matériel ou une version du système d'exploitation sachant qu'un des objectifs de nos formations est de rendre l'étudiant autonome dans son propre environnement ? C'est très certainement une politique à prendre de manière globale au niveau de l'institution.

Néanmoins, il faut que chaque étudiant puisse avoir un accès aisé aux applications ou sources d'information que nous leur demandons de maîtriser lors des formations. Nous proposons donc, à la Bibliothèque des Sciences et Techniques de l'Université Libre de Bruxelles (ULB), de prêter du matériel aux étudiants n'ayant pas le matériel adéquat pour suivre la formation dans de bonnes conditions.

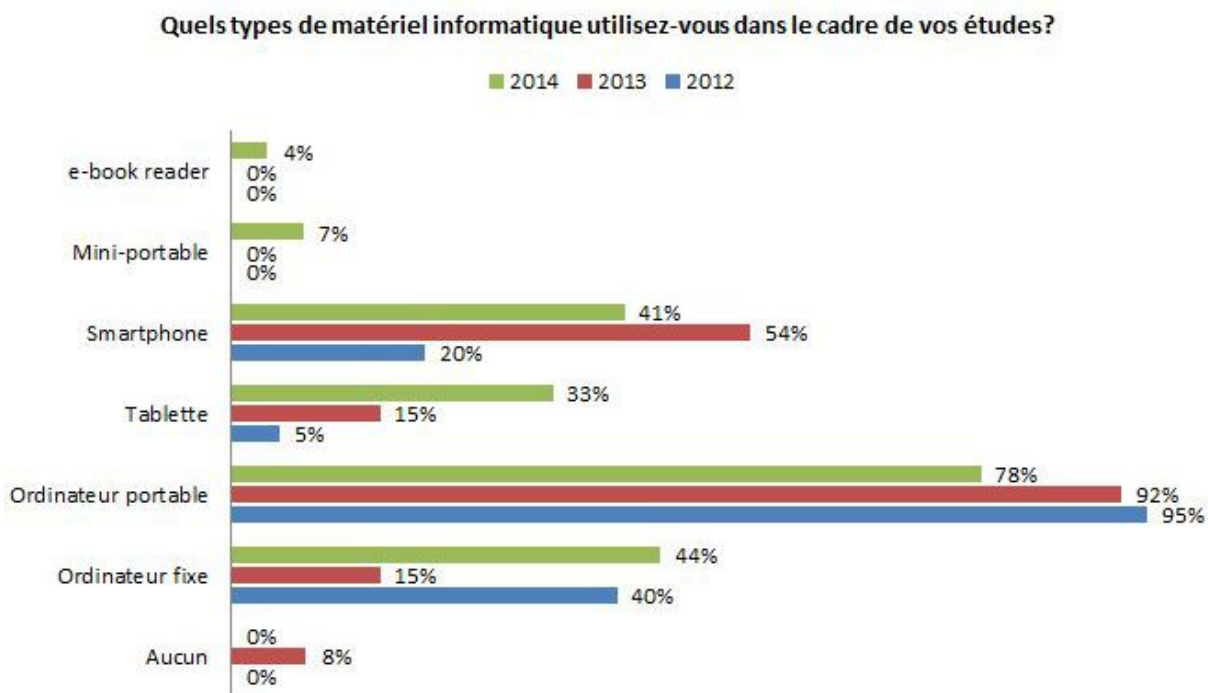


Figure 1 : Outils informatiques détenus par les étudiants

D'autre part, les bibliothécaires sont amenés à suivre des formations de manière continue aux nouveaux outils/logiciels et s'exercer à utiliser tous types d'outils, principalement les outils utilisés par les étudiants et tester les bases de données, applications, quiz, etc., sous les différents systèmes d'exploitation.

Le deuxième constat est que les étudiants travaillent de plus en plus souvent en groupe par choix ou lors d'activités basées sur l'apprentissage par projet. Dès lors, nous leur avons demandé en début de formation la manière dont ils synchronisent leurs fichiers entre leurs différents matériels, mobiles ou non (Figure 2).

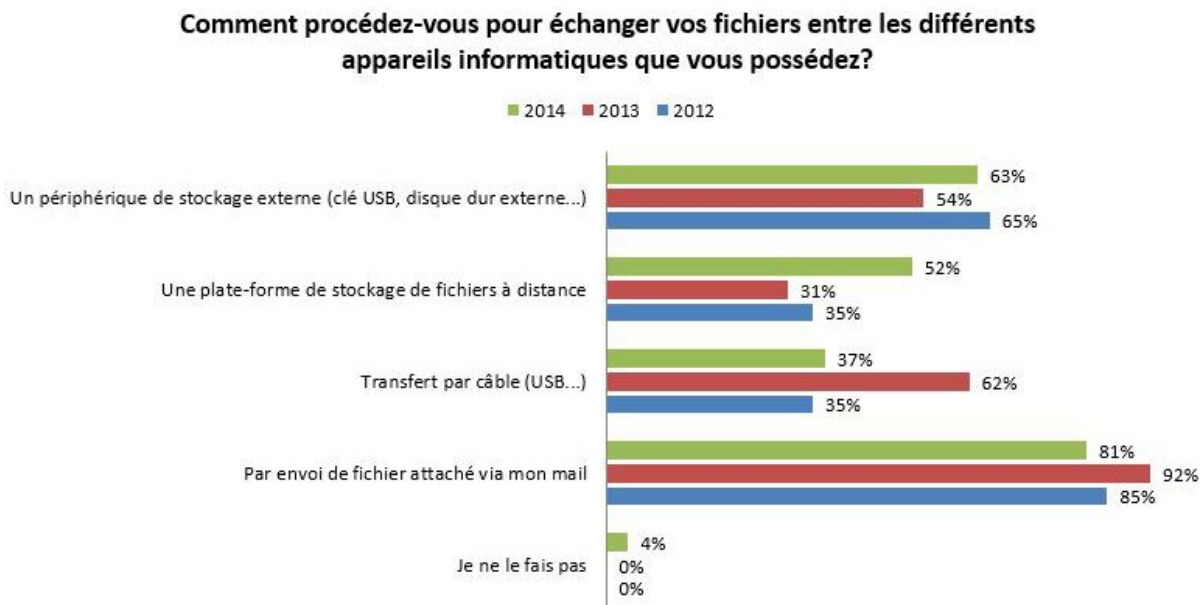


Figure 2 : Méthode utilisée par les étudiants pour envoyer des fichiers vers les différents matériels qu'ils possèdent

Il ressort de l'enquête que les étudiants travaillent encore souvent en s'envoyant les fichiers par email bien que beaucoup d'entre eux utilisent un service de type « cloud » (93 % en 2014 contre 40% en 2012) lorsqu'il s'agit de partager des fichiers au sein d'un groupe de travail. Lors du travail en équipe, ils préfèrent tous partager une copie annotée via *Facebook* (Figure 3).

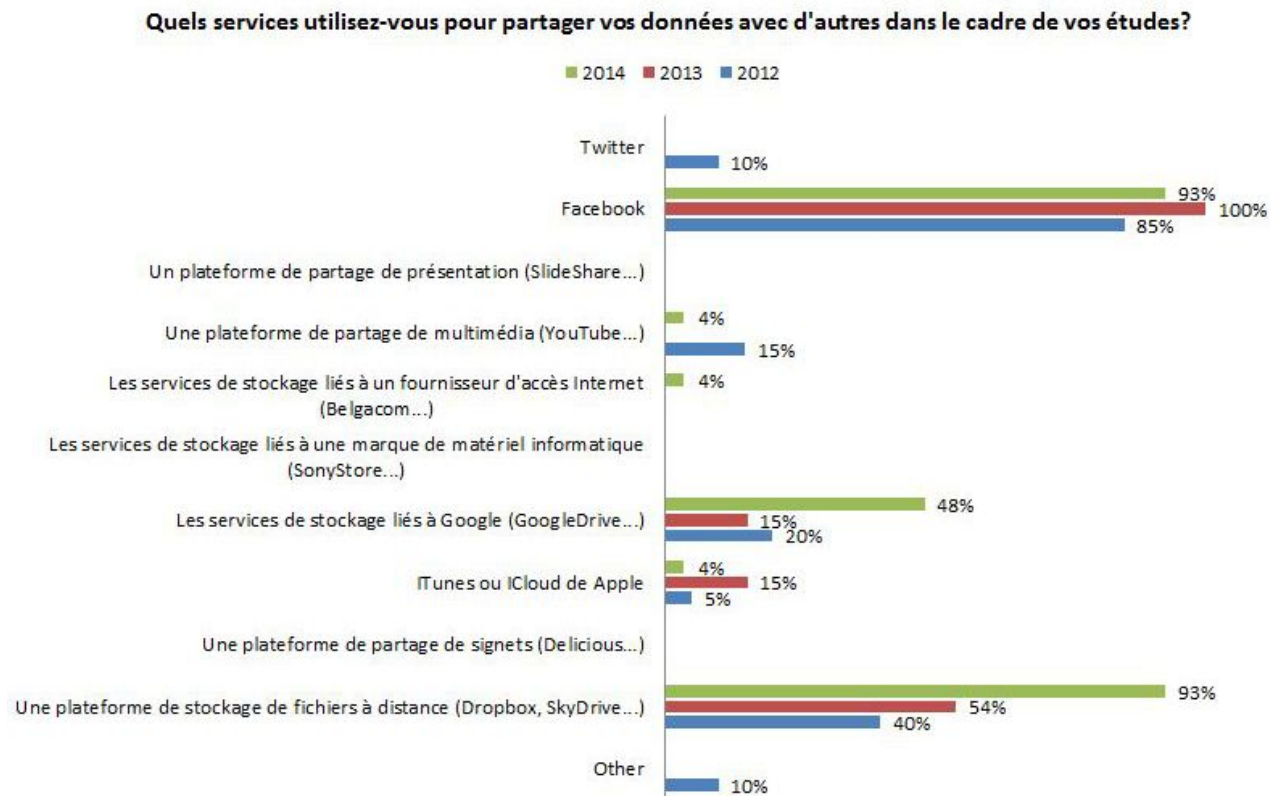


Figure 3 : Services utilisés par les étudiants pour partager des données entre eux

Nos formations ne doivent donc plus strictement se limiter à la recherche documentaire mais également inclure des outils leur permettant de collaborer entre eux efficacement. Nous avons pris l'option de les former aux applications qui nous semblaient répondre le mieux aux objectifs pédagogiques que nous voulions atteindre. Nous avons choisi *GoogleDrive* pour sa capacité à éditer un fichier en ligne de manière collaborative, *Diigo* comme outil « *social bookmarking* », *Zotero* pour sa compatibilité avec un grand nombre de source d'information et ses fonctionnalités de collaboration sur une liste bibliographique.

Nous pourrions également envisager de leur montrer des outils *mind mapping* ou l'utilisation de *Prezi* pour présenter une idée différemment et les former à capturer de l'information sous quelque forme que ce soit et l'assembler en un tout de sorte à convaincre son audience.

Cependant, certains étudiants ne souhaitent pas installer une nouvelle application sur le disque dur de leur ordinateur, ouvrir un compte *Google* ou installer un *plug-in*, etc. Par ailleurs, l'utilisation des applications sous l'environnement *Moodle* permet d'accéder aux activités via le compte de l'étudiant dans son institution. De cette manière, toutes les activités ainsi que les productions des étudiants ne sont visibles que via l'Intranet de l'institution. Néanmoins, il est primordial d'évaluer le taux d'appropriation réel des applications auxquelles nous formons nos étudiants en analysant l'impact de nos cours sur leur mode de fonctionnement.

Le troisième constat est que les étudiants apprennent mieux lorsque l'enseignement est personnalisé. En effet, beaucoup d'études montrent qu'un savant dosage entre activités en présentiel et activités distantes est bénéfique en matière d'apprentissage et de motivation. Cela permet également à chaque étudiant de progresser à son rythme. En outre, les activités en présentiel peuvent se concentrer sur une discussion ou des exercices mettant en jeu la théorie. On remarque que le canal par lequel les étudiants veulent interagir à distance avec la bibliothèque est majoritairement l'université virtuelle (Figure 4). À l'ULB, nous avons choisi

Moodle comme LMS (*learning management system*) permettant de développer des modules d'apprentissage à distance.

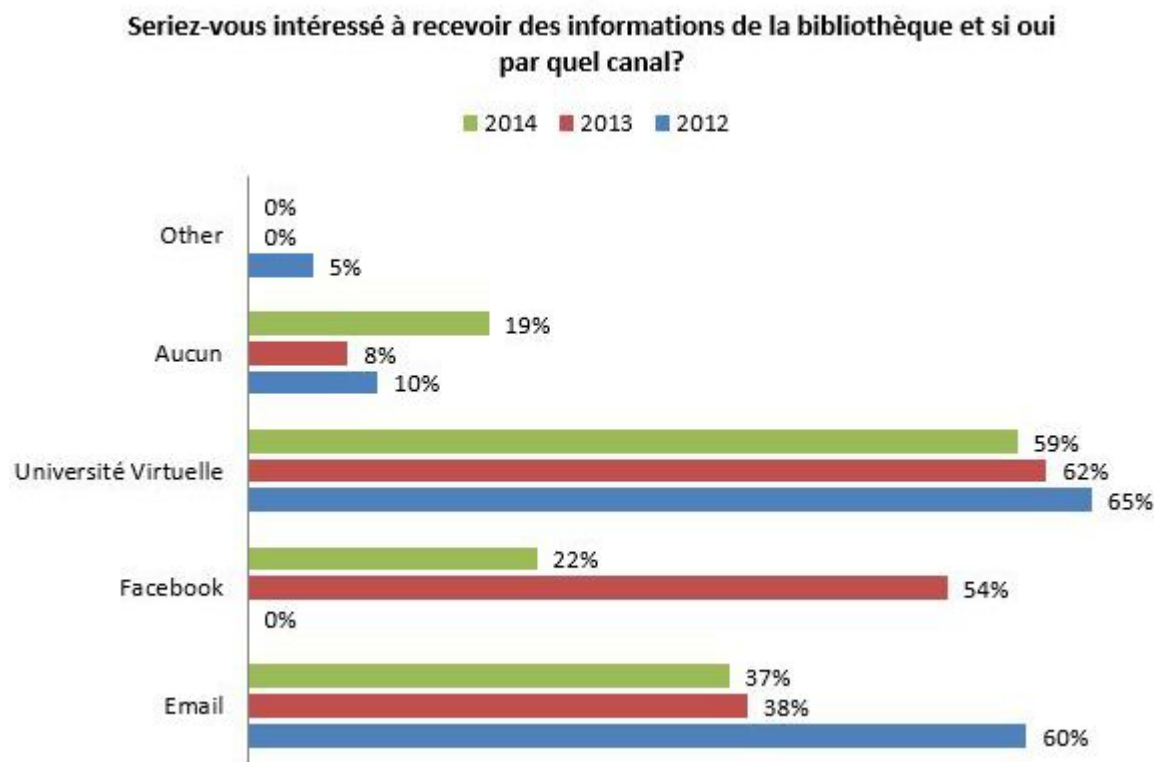


Figure 4 : Canaux d'information souhaités par les étudiants pour les questions se rapportant à la bibliothèque

Des études ont montré que l'utilisation de wiki poussent les étudiants à discuter entre eux à propos de leurs travaux, échanger des ressources pour leurs cours, poster des vidéos et des images en relation avec leurs laboratoires, leurs cours, etc., et cela plus facilement que via *Facebook* qui est un lieu d'échange plus informel. Il peut donc être intéressant d'utiliser deux outils différents, l'un pour les activités dites « sociales » et l'autre pour les activités « professionnelles ». Les séances en « *face-to-face* » doivent servir à analyser et à discuter sur base des commentaires des étudiants. Cela permet de corriger des erreurs, d'avoir une discussion sur des points moins bien acquis, d'alimenter le débat, l'esprit critique...

Dans ce contexte, on est amené à repenser la manière d'insérer notre formation dans le curriculum de l'étudiant en fonction du type d'activité et des objectifs pédagogiques de l'enseignant titulaire. En chimie par exemple, une partie de la formation à la recherche bibliographique est directement en liaison avec les travaux pratiques en laboratoire. Pourquoi ne pas proposer des activités de type bibliographique directement au sein des laboratoires en partenariat avec les enseignants ? Le bibliothécaire devient dans ce cas un assistant au même titre que d'autres assistants facultaires qui accompagnent les étudiants dans la réalisation de certains travaux pratiques.

De manière générale, il faut réévaluer ce qui doit être vu en présentiel avec les étudiants et ce qui peut être proposé en activité distante via *Moodle*, *podcast* ou autres activités. Il faut très certainement proposer plus d'outils de formation à distance et réserver les séances en présentiel pour la présentation d'un travail bibliographique, la discussion d'erreurs méthodologiques ou des pièges liés aux limitations en matière d'indexation de contenu. Par exemple, présenter les fonctionnalités d'une base de données en présentant des copies d'écran des différentes options pourrait être remplacé par une description générique des fonctionnalités auxquelles on peut s'attendre dans ce type de base de données et renvoyer les étudiants vers une sélection de vidéo en activité distante.

La proximité entre les enseignants et les bibliothécaires est essentielle pour travailler ensemble et utiliser les

nouvelles technologies comme levier pour faire évoluer les méthodes pédagogiques.

D'autre part, les bibliothécaires en charge des formations doivent également suivre des formations en pédagogie, certainement pour devenir de meilleurs formateurs mais aussi pour mieux comprendre les attentes des professeurs et travailler en partenariat avec eux.

Le quatrième constat est que les étudiants ne sont pas conscients des risques encourus sur les médias sociaux. Quelle place dès lors donner aux formations à la protection de la vie privée et des données personnelles ?

En 2013, 69% des étudiants nous ont répondu qu'il n'était pas important pour eux de connaître avec précision les politiques de confidentialité de chaque service (Figure 5). Or, notre sondage a montré par ailleurs qu'ils utilisaient tous *Facebook*, un réseau social qui collecte et archive des informations privées sans que cela ne soit nécessairement transparent pour l'utilisateur.

Est-ce important pour vous de connaître avec précision les politiques de confidentialité de chaque service?

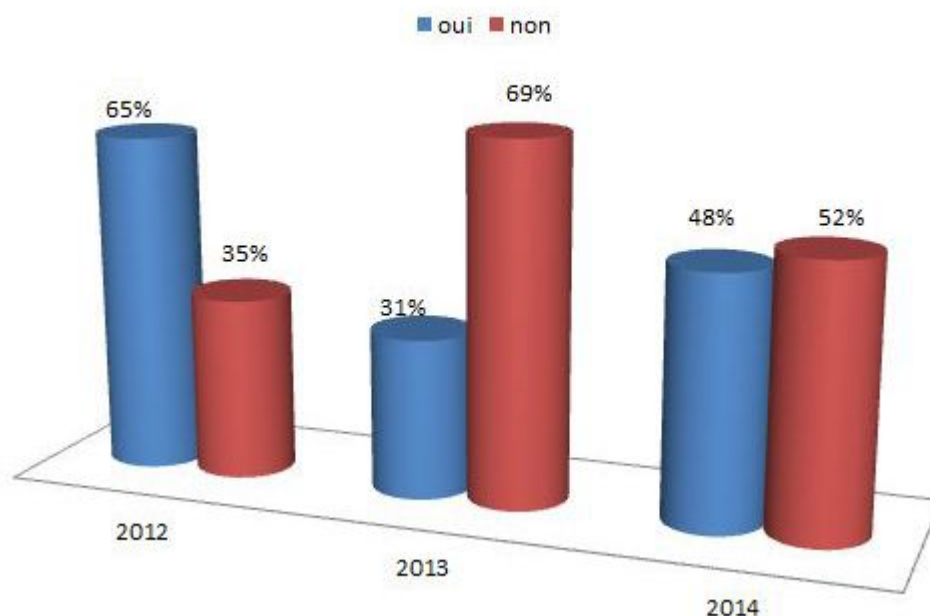


Figure 5 : Importance apportée par les étudiants aux politiques de confidentialité des médias sociaux

Nous avons également sondé les critères utilisés par nos étudiants pour juger de la crédibilité d'une source (Figure 6). En 2014, les étudiants semblent se reposer essentiellement sur les fonctions « *like* » ou « *dislike* » des médias sociaux, ce qui s'avère peu pertinent et nécessite sans doute d'approfondir la question lors de nos formations.

L'introduction des médias sociaux dans nos formations nous confère une responsabilité en tant que formateur quant aux éventuels dangers ou faiblesses des outils que nous leur proposons d'utiliser lors d'une activité. Nous devons également être attentifs aux informations publiées publiquement lors de nos formations. Aux USA, les institutions doivent se soumettre à des règles protégeant certaines informations relatives aux étudiants : « FERPA » ou *Family Educational Rights and Privacy Act*. Les écoles ne peuvent pas divulguer des données sur les étudiants publiquement sans l'accord des parents ou de l'étudiant. Par exemple, la Colorado State University demande aux étudiants d'accepter un « *Policy agreement* » pour pouvoir participer aux activités collaboratives sur les médias sociaux. Une autre manière de procéder, à l'exemple de l'université de l'Oregon, consiste à faire signer un formulaire où l'étudiant donne son consentement avant toute activité faisant intervenir les médias sociaux.

A l'inverse, nous devons également les conscientiser sur leur responsabilité vis-à-vis de l'institution lorsque

par négligence, des virus ou des personnes mal intentionnées peuvent pénétrer dans le réseau de l'institution et causer des dégâts physiques ou à l'image de l'institution.

Quels sont vos critères pour sélectionner une ressource et évaluer sa crédibilité?

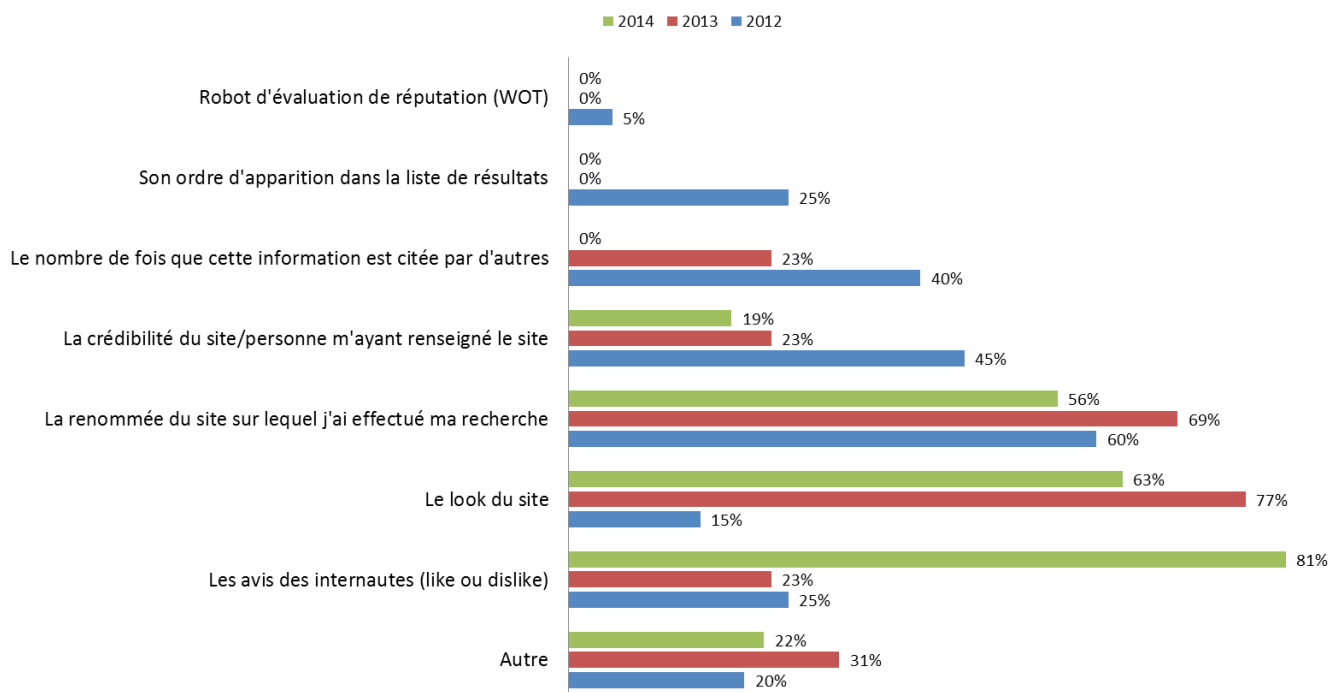


Tableau 6 : Critères utilisés par les étudiants pour juger de la qualité scientifique d'une ressource

Il paraît donc opportun de sonder les outils qu'ils utilisent le plus souvent et évaluer leur degré de compréhension des risques encourus, en proposant par exemple des questionnaires très précis sur des points de sécurité qui peuvent éventuellement ne pas avoir été compris par les étudiants.

En activité distante, nous pourrions leur donner accès à une sélection de vidéos choisies sur Internet ou faites par nos soins qui illustreraient des exemples concrets de pertes de données, de vols d'identité ou de données personnelles, des conséquences de fausses informations divulguées via les réseaux sociaux, de chantage pour récupérer ses données, etc.

La place de la formation des bibliothécaires à l'usage et aux risques des nouveaux médias est primordiale d'autant que les termes d'utilisation des médias sociaux changent en permanence.

Le cinquième constat est que les étudiants vivent, étudient et deviendront des professionnels dans une société globalisée. La visibilité sur les médias sociaux sera pour beaucoup d'entre eux une partie importante de leur vie professionnelle. Construire une identité professionnelle sur les médias sociaux va souvent les aider à trouver un emploi ou des collaborations dans le cadre de leur travail ou de leur recherche.

Pour ceux s'orientant vers une carrière de chercheur, il a été démontré que le fait de publier en *open access* les données associées à un article de recherche augmente le taux de citation de cet article. Les données en *open source* vont devenir monnaie courante et permettre une meilleure diffusion des résultats de la recherche.

Or, on remarque que les étudiants sont encore très peu impliqués dans l'alimentation d'un site collaboratif (91% n'ont jamais participé à l'alimentation d'un site collaboratif).

Les bibliothécaires doivent donc s'associer aux enseignants pour sensibiliser et engager nos étudiants dans des projets de collaboration au niveau mondial. L'utilisation de *Wikipédia* dans le cadre d'un cours en partenariat avec l'enseignant pourrait constituer une manière motivante et plus active de développer différentes compétences telles que la capacité à interagir de façon dynamique avec une communauté plus large afin d'améliorer le contenu d'un article tout en se conformant aux normes de l'encyclopédie en ligne et

comprendre les règles qui régissent les critères de qualité d'un article. Les étudiants peuvent trouver un sens à l'ouverture du dispositif pédagogique sur l'extérieur.

Une activité de participation à un projet de type « *crowd sourcing* » ou « *crowd science* » peut également constituer un point de départ pour entamer une discussion sur un thème précis et s'appuyer sur un rapport bibliographique. De nombreuses activités basées sur des projets motivants pour les étudiants sont disponibles sur les médias sociaux. Le projet « Galaxy Zoo » en est un exemple. Il est demandé aux participants de classer des galaxies et, lorsque ce type de projet est associé à la compréhension d'un concept théorique, cela pourrait constituer le point de départ d'un projet bibliographique.

Le sixième constat découle des cinq constats précédents. La manière d'évaluer les étudiants doit évoluer en fonction des nouvelles compétences enseignées. Nous sommes habitués à évaluer nos étudiants sur leurs compétences à appliquer une bonne méthodologie documentaire, à organiser l'information, à éditer une bibliographie bien structurée, à connaître les règles en vigueur comme les règles de copyright. Comment évaluer leurs compétences à entrer en relation dans un groupe, à alimenter un travail collaboratif, à débattre et s'engager ?

Il est donc important de bien comprendre les objectifs pédagogiques des enseignants et d'en discuter avec eux pour savoir quel poids attribuer aux compétences acquises par les étudiants en matière de comportement et d'implication dans une activité collaborative. Lors d'une activité collaborative utilisant le Wiki de Moodle par exemple, on peut obtenir des statistiques sur le nombre de mots ajoutés par chaque individu du groupe. On peut ainsi évaluer l'activité d'un groupe et l'activité de chaque étudiant au sein du groupe.

D'autre part, il est toujours difficile d'évaluer a priori quelle technologie ou média social va apporter un plus à un enseignement ou au contraire, faire perdre du temps. Il est donc très important d'être impliqué dans une expérimentation constante des technologies où des enseignants volontaires sont amenés à partager leur retour d'expérience sur l'utilisation d'un type de technologie en particulier. On pourrait concevoir, par exemple, un laboratoire permettant de connecter des tablettes connectées à un tableau interactif et recueillir les commentaires des étudiants et des professeurs avant d'exporter cette technologie à l'échelle du campus.

Compléments bibliographiques

Franzoni, C., & Sauermann, H. (2014). Crowd science: The organization of scientific research in open collaborative projects. *Research Policy*, 43(1), 1-20. doi:10.1016/j.respol.2013.07.005

Duggan, M., Ellison, N. B., Lampe, C., Lenhart, A., & Madden, M. (2015, January 9). *Social media update 2014*. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2015/01/09/social-media-update-2014/>

Dahlstrom, E., & Filipo, S. (2013, March 25). *The consumerization of technology and the Bring-Your-Own-Everything (BYOE) Era of Higher Education* (Research Report). Louisville, CO: Educause Center for Applied Research. Retrieved from <http://www.educause.edu/ecar>

Zickuhr, K., & Rainie, L. (2014, January). *E-reading rises as device ownership jumps* (Pew Research Center report). Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2014/01/16/e-reading-rises-as-device-ownership-jumps/>

Helge, K., & McKinnon, L. F. (2013). *The teaching librarian: Web 2.0, technology, and legal aspects*. Philadelphia, PA: Chandos Publishing.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC horizon report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.

De l'e-only au parchemin unique et froissé : la formation des étudiants en histoire à la recherche d'information

Eric BOUSMAR (Université Saint-Louis de Bruxelles)

eric.bousmar@usaintlouis.be

Résumé

La formation à la recherche informationnelle des étudiants en histoire comporte plusieurs spécificités, qui en font un cas intéressant pour une approche comparée. Dans les universités belges, cette formation est intégrée comme matière obligatoire dans le programme de base, dès le 1^{er} cycle et elle est dispensée par le personnel académique. Par ailleurs, les outils électroniques sont loin de couvrir l'ensemble des besoins et des ressources documentaires dans la discipline (outils incomplets, ressources non disponibles en ligne ou non répertoriées en ligne, multiplicité des outils, absence d'outil centralisateur, publications hors revue, etc.). La formation combine donc impérativement la démarche papier et l'approche *e-only*. Enfin, elle intègre le recours au document inédit voire unique (numérisé ou non), qui pose des problèmes importants de repérage et d'identification. De plus, si la démarche documentaire fait l'objet de plusieurs enseignements, elle est aussi directement transférée et appliquée dans des cours pratiques d'initiation à la recherche scientifique. Le défi d'intégration de ces multiples paramètres de recherche documentaire est de taille, alors que les pratiques restent en pleine mutation. L'auteur de la communication y est confronté depuis une quinzaine d'années comme enseignant. Il propose un retour critique d'expérience et quelques perspectives, sur la base de ses propres cours, de l'expérience partagée par ses collègues d'autres institutions et de ses contacts dans le monde des bibliothèques.

Mots-clés : histoire ; didactique ; bibliographie ; ressources en ligne ; *information literacy* ; compétences informationnelles ; sources primaires ; histoire du livre ; histoire des bibliothèques ; histoire des pratiques de l'écrit.

La formation des étudiants en histoire à la recherche informationnelle comporte plusieurs spécificités, qui en font un cas intéressant pour une approche comparée. La première de ces spécificités est la place importante de cette formation dans le parcours de l'étudiant. Dans les universités belges, cette formation est intégrée comme matière obligatoire dans le programme de base, dès le 1^{er} cycle et elle est dispensée par le personnel académique. La formation aux ressources documentaires occupe en effet traditionnellement une place centrale dans les programmes de formation universitaire en histoire, depuis des décennies. Ceci se comprend si on se rappelle qu'en Belgique les études d'histoire sont conçues comme des introductions au métier de chercheur. La formation à la recherche d'informations est répartie sur plusieurs cours, magistraux et pratiques. Elle fait l'objet d'une évaluation certificative et peut entraîner des échecs. Elle est assurée par le personnel académique et fait partie intégrante de son portefeuille. Le recours aux bibliothécaires formateurs dans ce processus est, dans l'ensemble, limité et porte, par exemple, sur l'utilisation du catalogue. Enfin, cette formation démarre dès le premier quadrimestre de la première année. Elle est donc, comparativement à d'autres cursus universitaires, très précoce.

La seconde spécificité tient en ce qu'en l'état actuel des choses les outils électroniques sont loin de couvrir l'ensemble des besoins et des ressources documentaires dans la discipline. L'histoire comme discipline est atypique de ce point de vue. La situation en matière d'accès aux ressources documentaires y est devenue anarchique (alors que jusqu'il y a peu elle était une des mieux balisées qui soient, par une série de grands instruments de travail). Les grands outils en ligne sont, pour l'historien, inadéquats ou incomplets, qu'il s'agisse de bases de données bibliographiques (*Scopus*), de bases de données des éditeurs (*Science Direct*, *Ebsco*, *Taylor & Francis*, *Cairn*, etc.), de bibliothèques numériques (*JStor*, *Persée*, *Gallica*, etc.). Contrairement au médecin ou au juriste, nous ne disposons d'aucun outil d'ensemble pour la recherche bibliographique et l'accès aux articles/documents en ligne. Les *Historical Abstracts* eux-mêmes sont une bibliographie sélective et offrent dès lors une couverture très insuffisante de la production scientifique. Il faut

donc multiplier les outils utilisés. En outre, les grands outils en ligne multidisciplinaires sont axés sur les publications en anglais et sur les articles de revues. Or, le champ scientifique est multilingue, le « *paper only* » y est toujours bien vivant (à tort ou à raison, mais c'est ainsi), les publications en revues ne représentent environ que 50% des travaux publiés (face à la concurrence des actes de congrès, contributions à des collectifs et livres). On travaille bien sûr à rattraper le retard en matière d'outils mais les financements sont rares (on est en sciences humaines, sans sponsors). Un seul exemple : la Bibliographie d'histoire de Belgique en ligne est à jour pour 2013 et sa transformation en base de données cumulative est seulement en cours de réalisation... Une seule conséquence pratique : impossible de négliger les outils en ligne, impossible aussi de supprimer les instruments de travail papier (bibliographies, répertoires, catalogues, inventaires).

Le défi du cours de première année est donc double. Il s'agit d'abord de former les étudiants tant à l'ancien qu'à l'actuel. Apprendre à dépouiller un répertoire bibliographique papier, à utiliser une base bibliographique en ligne ou une bibliothèque numérique, un catalogue ou un *discovery tool*, en sachant que ces outils ne sont pas exhaustifs (et donc dangereux) et qu'un clic ne donne pas la solution. Il s'agit ensuite de motiver des étudiants débutants, pour qui ce type d'enseignement apparaît fréquemment comme rébarbatif. Ce n'est pas ce à quoi on s'attend spontanément. Les exigences de rigueur, de méticulosité, de précision et d'exhaustivité peuvent paraître démesurées, absurdes ou insurmontables, d'autant qu'il faut combiner des logiques lentes à des logiques rapides. On vient de loin, faut-il le dire : ces cours laissent en général de mauvais souvenirs, même si tout le monde, étudiants avancés y compris, s'accorde par la suite à les reconnaître indispensables. Comme étudiant, j'ai suivi cinq cours de ce type en 1987-89 : tous avaient la forme d'un commentaire de bibliographie. Dix ans, quinze ans plus tard, peu de choses avaient changé quand j'ai moi-même assuré des successions pour ce genre de cours.

La solution expérimentée dans mon cours, que je livre ici à la discussion, consiste à privilégier une approche critique : comprendre les logiques à l'œuvre dans la production des ressources documentaires, afin de savoir localiser et utiliser ces ressources avec pertinence. Se demander par exemple pourquoi de tels retards existent dans l'élaboration des instruments, ou dans le rétro-catalogage. Découvrir comment sont produites les ressources documentaires, depuis le 17^e siècle (mémoires en réponse aux concours des académies, communications aux académies, réseaux de correspondants et république des lettres, premiers journaux savants et encyclopédies, premières bibliographies et catalogues), en passant par le 19^e siècle (captation du processus par les universités, développement des congrès internationaux et des revues, système des comptes rendus critiques en revue, développement de la bibliothéconomie), pour en venir au dernier tiers du 20^e siècle et à notre 21^e siècle (premiers OPAC (*online public access catalogs*), revues en ligne, passage à l'*e-only*, au *ranking* et au *peer-reviewing*, question du coût et de l'*open access*, notions de *moving wall* et de dépôt institutionnel, modèle auteur-payant, réseaux sociaux de chercheurs type *Academia.edu*). Déboucher sur un constat : l'historien reste aujourd'hui confronté à l'ensemble de ces logiques et pas seulement aux plus récentes ! Le pari est de permettre à l'étudiant une meilleure appropriation de la matière, en problématisant celle-ci et en l'inscrivant dans la durée, plutôt que de la limiter à une technique d'accès aux ressources documentaires et à une liste des principales d'entre elles.

En corollaire, le cours est construit sur une typologie des ressources documentaires. L'étudiant de première année est invité à réfléchir à l'adéquation entre besoin documentaire et type de ressource (quel qu'en soit le support, papier ou en ligne). Ainsi une identification de lieu ou de personnage, de notion, de concept nécessite un dictionnaire topographique, biographique, encyclopédique, ou un atlas. Ce sera l'occasion de découvrir que certains dictionnaires de haut niveau universitaire sont en ligne et gratuits⁴, d'autres payants, d'autres uniquement disponibles en papier et que *Wikipédia* offre peu de garantie sur les contenus en sciences humaines, parce qu'elle ne répond pas à une série de critères de base⁵. L'étudiant apprend ensuite

⁴ En voici quatre à titre d'exemples : *Dictionary of Canadian biography online. Dictionnaire biographique du Canada en ligne*, <<http://www.biographi.ca>>; *e-DHS. Dictionnaire historique de la Suisse*, <<http://www.dhs.ch>>; *Digitale Vrouwenlexicon van Nederland*, La Haye, Instituut voor Nederlandse Geschiedenis, <<http://www.inghist.nl/Onderzoek/Projecten/DVN>>; *Europäische Geschichte Online (EGO)*, Mainz, Institut für Europäische Geschichte (IEG), <<http://www.ieg-ego.eu>>. Ce dernier offre également ses notices en anglais.

⁵ « The reason I wrote my first Wikipedia article years ago was to counter a grievous error by an early 18th-century antiquarian that had been repeated in print ever after and was now showing up on the Internet. I'd published a work that contained a correction but in a work of scholarship, so not as widely available. In the ten years since, I would estimate that my Wikipedia entry has been "corrected" back to the error about 6-7 times, and they (sometimes) cite those outdated sources. ». Telle est l'expérience peu enthousiasmante relatée le 17 mai 2015 par RaGena C. De Aragon, historienne et professeur d'université (Gonzaga University,

que la recherche d'une information plus poussée passe par une connaissance des principales revues et de leur finalité respective, par la recherche d'articles et de monographies et donc par l'utilisation de répertoires ou de bases bibliographiques. Il convient aussi, très prosaïquement, d'apprendre à retranscrire les éléments d'un signalement bibliographique : ne pas recopier ni copier/coller des références rédigées dans des systèmes hétéroclites (catalogues, bibliographies et autres... qui ne permettent pas de générer une référence automatique si ce sont des outils papier), mais les adapter dans un système uniforme et cohérent, réfléchir sur l'information donnée par les divers éléments (mention de collection, quantième d'édition, le préfacier est-il celui de la traduction ou de la version traduite ?, tome ou volume : attention aux tomes en plusieurs volumes, pagination : page, colonne ou « ancre » ?). La compétence de base que l'on entend développer de la sorte est donc : problématiser son besoin documentaire et mener la recherche documentaire de manière critique, l'esprit éveillé, en réfléchissant à ce qu'on fait.

Les compétences techniques spécifiques (manipulation d'ouvrages, utilisation d'outils en ligne) s'y articulent. L'exposé magistral et interactif s'appuie sur des exercices en bibliothèque, supposant l'utilisation de ressources papier ou en ligne et corrigés au cours suivant (évaluation formative). J'espère pour ma part développer ceux-ci dans les années à venir, notamment pour y intégrer une initiation plus poussée aux outils (qu'il s'agisse d'un instrument papier ou d'une base en ligne), celle-ci restant peut-être encore trop informelle ou implicite dans l'état actuel des choses. L'exercice pourrait aussi être intégré à l'avenir comme apprentissage en séance de cours, en amont donc de l'évaluation formative. L'évaluation certificative quant à elle prend la forme d'un examen écrit (questions de théorie, de réflexion, de terminologie et de connaissances bibliographiques) et d'une recherche d'énigmes en bibliothèque.

Pour bien montrer toute l'ampleur et la complexité du problème, il faut rappeler que les historiens distinguent deux couches de ressources documentaires : les travaux ou littérature secondaire d'une part, comme dans toute discipline et les sources primaires ou documents d'époque, traces du passé, qui peuvent être des objets, des images, des témoignages oraux ou des textes, imprimés, dactylographiés, gravés, manuscrits, souvent uniques. Le cas de figure idéal du document scanné (facsimilé), transcrit, ocrisé, référencé, analysé et commenté, muni de mots-clés de recherche et accessible en ligne est très rare. Il est possible de l'envisager pour des séries de documents très anciens (car moins nombreux) ou pour des fonds de taille limitée⁶. Il demeure illusoire face à des centaines de kilomètres d'archives. Pour ces traces du passé, la recherche documentaire emprunte des voies spécifiques, souvent à la recherche de l'exemplaire matériel unique. C'est une dimension capitale, que nous intégrons dans nos cours (et qui est plus particulièrement développée en deuxième année). Vous comprenez que ceux-ci reposent nécessairement, pour cette raison aussi, sur une pluralité d'outils et d'approches.

Enfin, un mot sur le transfert des connaissances et compétences. Du point de vue de l'*information literacy* dans son ensemble, je n'ai traité jusqu'ici qu'un aspect, celui de la recherche documentaire. Avec des variantes selon les universités, nos programmes opèrent en effet une distinction didactique entre compétence documentaire et compétence informationnelle, la première étant par ailleurs une composante de la seconde. La compétence documentaire porte sur l'heuristique des sources et travaux, c'est-à-dire les démarches et techniques permettant d'identifier et localiser les sources d'information nécessaires. La compétence informationnelle vise un ensemble de tâches plus large : s'informer et définir un objet de recherche, rassembler les travaux existants, définir un corpus de sources primaires, critiquer, analyser et exploiter l'information contenue dans les sources et travaux, communiquer les résultats dans un format « article » comprenant bibliographie, notes et appareil critique, les exposer oralement. La formation à la recherche documentaire est donc un aspect, spécialisé, au sein d'un ensemble plus large de cours

dans l'Etat de Washington) sur la liste de discussion MedFem-L (accès via <<http://smfswb.org/medfem/>>). L'anarchie inhérente à *Wikipédia* induit aussi de sérieux biais dans l'équilibre des sujets traités : un bel exemple est analysé par Edwards, J. C. (2015). Wiki Women : Bringing women into Wikipedia through activism and pedagogy. *The History Teacher*, 48(3), 409-436 (qui relate par ailleurs plusieurs expériences semblables à celle de DeAragon, avec ce diagnostic, p. 414 : « Much information has been published by a single author drawing on manuscript and archival research, so many details cannot be "sourced" in a way that adheres to Wikipedia's standards. Out-of-date, misleading, but repeatedly reported information can be documented according to the community standard; moreover, such information is easier for web users to find since scholarly information is typically housed in libraries or behind digital paywalls. »). L'usage heuristique et pédagogique de *Wikipédia* a par ailleurs fait l'objet d'une discussion mesurée, par un groupe d'auteurs comprenant trois collègues enseignant la méthodologie documentaire et la critique de l'information aux futurs historiens de l'université de Namur : Corbiau, M.-H., Delabastia, D., Parmentier, I., & Roekens, A. (2012, Mars). *Wikipédia* à l'université : a(p)prendre ou à laisser ? *La Revue générale*, 148(3), 17-24.

⁶ Un exemple : *Chartes originales antérieures à 1121 conservées en France*, en ligne sur le portail Telma de l'Institut de recherche et d'histoire des textes (CNRS), <<http://www.cn-telma.fr/publication/chartes-originales-anterieures-1121-conservees-en-france>>

méthodologiques de forme aussi bien magistrale que pratique. L'intégration et le transfert constituent dès lors un défi spécifique pour nos étudiants et font l'objet d'une coordination entre enseignants, qui pourrait sans doute être encore améliorée.

Les développements qui précèdent, fort limités en raison du cadre imparti, reposent sur l'expérience de leur auteur et sur ses échanges avec des collègues de plusieurs universités. Ils n'ont pas de prétention à l'exhaustivité, en particulier en matière d'expériences didactiques, mais on espère avoir pu donner une bonne idée des enjeux spécifiques que pose la formation aux compétences informationnelles dans une discipline donnée. *Information literacy* est une vieille tradition au sein des études d'histoire ; elle reste un défi très actuel, à aborder tant sur le plan théorique et réflexif que sur le plan pratique.

Entrée dans la littérature numérique par la pratique du copier-coller

Carole GLORIEUX (Université Libre de Bruxelles), carole.glorieux@ulb.ac.be

Résumé

À l'issue d'une recherche ancrée dans le champ des littératies universitaires et tournée vers celui des littératies professionnelles, laquelle a porté sur un genre de mémoire de fin d'études particulier - le mémoire d'application - dans le contexte de l'École universitaire de Journalisme de l'Université libre de Bruxelles, l'une des propositions didactiques que j'ai émises consiste en l'entrée dans la littérature numérique par la pratique du copier-coller.

En effet, la gestion, par le mémorant, des modes de référence au discours d'autrui touche aux façons de collecter, traiter et diffuser l'information. À l'instar de Mansour et Rinck (2013) dont la réflexion inspire très largement cette contribution, seront ici rejetés les discours alarmistes souvent tenus à l'université et dans la presse, sur la pratique du copier-coller chez les étudiants, confondue avec celle du plagiat. Je soutiens en effet le point de vue, développé notamment par Paul Aron, qu'il n'existe pas d'apprentissage ni de création sans imitation et qu'il vaut mieux comprendre qu'interdire (2009) cette « pratique littéracique spontanée » (Mansour & Rinck, 2013) qu'est le copier-coller.

Le copier-coller peut par conséquent constituer une voie d'entrée pour les étudiants afin de s'interroger sur le lire-écrire à l'heure du numérique : cette optique permettrait de travailler une forme d'appropriation du texte, via la prise de notes et la citation. En outre, à travers le lire-écrire, se joue un questionnement, pour les étudiants ainsi que pour les formateurs et enseignants, sur les modes de production, de circulation, de validation et d'appropriation des savoirs.

Mots-clés : littératies universitaires ; copier-coller ; plagiat ; écrit scientifique ; piste didactique ; pratique littéracique spontanée.

En guise d'introduction

Membre du Centre de méthodologie universitaire de l'Université Libre de Bruxelles (ULB) et didacticienne du français, j'encadre des étudiants de 1^{er} Bachelier afin de les former aux compétences langagières utiles dans leur contexte disciplinaire, sur la base de discours universitaires. Je ne suis donc ni formatrice des bibliothèques, ni spécialiste des TICE.

Je mène également des recherches dans le champ des littératies universitaires, dont je dirai un mot tout à l'heure et je viens de soutenir ma thèse de doctorat, laquelle portait sur un genre de mémoire de fin d'études particulier dans un contexte précis : le mémoire d'application en Information et Communication. Cette thèse m'a permis d'élaborer des pistes didactiques, dont une est liée au copier-coller et que je présenterai brièvement ici. Je vous proposerai donc une piste didactique plutôt qu'une étude de cas à proprement parler.

Champ de recherche et champ d'action

Le champ des littératies universitaires est un champ de recherche qui peut déboucher sur un champ d'action. Dans le monde francophone, ce champ décrit et théorise les genres de discours universitaires, pour autant qu'ils impliquent un rapport au savoir. Ce champ est, à mon sens, situé au carrefour de trois champs scientifiques : la Didactique du français langue maternelle, la Pédagogie et l'Analyse du discours, particulièrement lorsqu'ils envisagent le contexte universitaire.

Dans le champ des littératies universitaires, deux auteurs ont produit un article en tous points éclairant par rapport à la problématique sur laquelle je me penche ici et qui s'intitule « Littératie à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants » (2013) : cet article de Mansour et Rinck guide ma réflexion didactique.

Copier-coller et plagiat : discours alarmistes et confusion

S'agissant de la pratique du copier-coller, des discours alarmistes circulent dans la presse et dans les universités ; et la pratique du copier-coller et la notion de plagiat y sont confusément mêlées.

Voici, par exemple, un extrait d'un article de Nicole Perreault qui considère que plagiat électronique rime notamment avec copier-coller.

« Une des caractéristiques du **plagiat** électronique c'est l'aisance avec laquelle il peut s'effectuer. Le cas de figure classique, c'est le fameux **copier-coller** tellement simple et rapide à réaliser. Il peut s'agir :

- de recopier textuellement une phrase, un paragraphe ou une page entière provenant d'une source électronique (...) sans placer le texte entre guillemets et sans en mentionner la source ;
- d'insérer des images, des graphiques, des données (...) sans en indiquer la source ;
- de traduire partiellement ou totalement un texte et de copier la traduction sans en mentionner la provenance. » (C'est moi qui souligne ; 2009, p.15)

Face à ce type d'attitude, Paul Aron s'interroge : est-il interdit de (copier)-coller (2009, p. 31) ? Quant à Léda Mansour et Fanny Rinck, elles critiquent ceux qui présentent le copier-coller comme un « véritable fléau » (2013). À l'instar d'Aron, je suis convaincue qu'il n'y a ni apprentissage ni création sans imitation (2009, p. 32-42), d'une part et qu'il vaut mieux comprendre qu'interdire (p. 42-43), d'autre part. Si le copier-coller et le plagiat présentent - au moins - un point commun : la copie, il existe cependant une différence majeure entre les deux qui réside dans l'intention.

Copier-coller : une piste didactique

Je choisis donc d'envisager positivement le copier-coller afin qu'il soit considéré comme une piste didactique. En effet, comme Mansour et Rinck, on peut appréhender le copier-coller comme étant à la base de compétences majeures dans le champ des littératies universitaires ; il s'agit, selon elles,

« [d'une] pratique littéracique spontanée des jeunes générations, à l'interface de la lecture et de l'écriture. Son intérêt est de cristalliser des questions culturelles liées à l'auctorialité et aux sources, dans un contexte de profusion de l'information, de sa circulation d'un site à un autre sous forme de copies multiples, de développement des pratiques d'écriture collaboratives, d'interrogations sur la fiabilité du savoir et sur les risques du relativisme » (C'est moi qui souligne ; 2013).

Dans le cadre de la formation des étudiants, le copier-coller peut donc apparaître en tant que voie pour travailler des formes d'appropriation du texte : en réception et en production. Ainsi, la pratique du copier-coller, dans la collecte et le traitement de l'information, peut jouer un rôle dans la réception d'écrits scientifiques. Le copier-coller peut également être utile lors de la production d'écrits académiques et scientifiques, quand il s'agit de rapporter le discours d'autrui - la gestion du copier-coller étant ici liée au traitement et à la diffusion de l'information.

Réception des écrits des « chercheurs »

Concernant la réception des écrits scientifiques, lorsqu'il s'agit, pour l'étudiant, de « prendre note » d'informations, de les relever, les questions suivantes se posent - et pourraient être abordées lors de séances de travail. Tout d'abord, comment développer une approche critique de l'information : quelles sources sélectionner ? Particulièrement, comment identifier, sur la Toile, des écrits scientifiques ? Et ensuite, dans chaque source, quels extraits sélectionner, dans une masse d'information ? « Qu'est-ce qui fait qu'une affirmation est triviale ou forte, pertinente ou infondée ? » (Mansour & Rinck, 2013)

Rapporter le discours d'autrui dans un écrit académique ou scientifique

Concernant la production d'écrits académiques ou d'écrits scientifiques, les questions suivantes pourraient être traitées. Comment montrer sa capacité à « penser via l'écrit » (il s'agit là de la dimension heuristique de l'écrit et de l'écriture) ? Comment construire un propos cohérent, en articulant des sources diverses ? Comment gérer l'injonction « citer les sources » vs celle de « ne pas trop citer » ? Comment construire une

réflexion personnelle et une posture d'auteur ?

Conclusion

En guise de conclusion, je pense qu'il faut rejeter les discours alarmistes et travailler dans une optique de formation plutôt que de sanction, avec les étudiants. Le copier-coller permet alors une rencontre entre les littératies universitaires et la translittératie : une rencontre entre la formation à l'écrit universitaire et une formation à l'information à l'ère du numérique (Mansour & Rinck, 2013).

Partant, faudrait-il mener une collaboration accrue entre didacticiens du français et formateurs des bibliothèques ? J'en suis convaincue.

Pour finir, je vous propose une réflexion de Mansour et Rinck -encore elles- : la véritable question épistémique, pour la formation universitaire, est davantage liée à la nécessité de se référer à des sources légitimes, de qualité, qu'à celle de citer ses sources (2013).

Bibliographie sommaire

Aron, P. (2009). Des interdits qui méritent d'être discutés. Réflexions d'un enseignant en lettres sur l'imitation et le plagiat. *Actes du colloque Copié-collé... Former à l'utilisation critique et responsable de l'information*. Retrieved from <http://www.ulb.ac.be/poluniv-bxl/pole/actes.pdf>

Mansour, L., & Rinck, F. (2013). *Littératie à l'ère du numérique: Le copier-coller chez les étudiants*. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3). Retrieved from <http://www.scielo.br/scielo.php>, consulté le 21 mai 2013.

Perreault, N. (2009). *Le plagiat et autres types de triche scolaire à l'aide des technologies: Une réalité, des solutions*. *Actes du colloque Copié-collé... Former à l'utilisation critique et responsable de l'information*. Retrieved from <http://www.ulb.ac.be/poluniv-bxl/pole/actes.pdf>

Trois expériences emblématiques

Pourquoi les neurosciences sont utiles au développement des compétences informationnelles ?

Marc BORRY (Institut d'Enseignement Supérieur Social de l'Information et de la Documentation et Université de Lille 1)

Les neurosciences influencent aujourd'hui un nombre important de disciplines, aussi variées que la communication, le marketing, les finances, l'économie, le management et l'éducation. Aucun domaine n'y échappe puisqu'un entraîneur de football renommé a avoué s'inspirer de Damasio pour aborder ses entraînements.

Un tel engouement s'explique par les percées récentes dans les sciences cognitives qui nous permettent de comprendre de mieux en mieux le fonctionnement du cerveau humain, mais aussi l'impact que peuvent avoir différents facteurs.

Les nouvelles technologies modifient ainsi clairement notre manière d'aborder les connaissances en faisant évoluer le modèle classique de la cognition vers une cognition distribuée, éclatée entre individus et machines. Elles génèrent en corollaire de nouvelles cultures d'entreprise qui remettent en question les théories classiques de management en intégrant les systèmes informatiques dans les processus mentaux.

De tels mouvements impliquent également une modification du profil des publics plus jeunes. La génération Y a des caractéristiques différentes de celle de ses aînés : une plus grande impatience, une tendance au multitâche, à la communauté virtuelle et au flux continu d'information... qui ne sont jamais que les conséquences d'une adaptation cognitive à un environnement intégrant ces nouvelles technologies. Résultat : ils ont d'autres modes de lecture, d'écriture, de liens sociaux et utilisent même... d'autres neurones que les générations précédentes. Ils ont également d'autres besoins en termes de formation : plus active, hybride, concrète, plus tournée vers le pourquoi que le comment.

Certains établissements l'ont bien compris et ont déjà adapté leur offre de formations. Citons par exemple le département des sciences de l'information-documentation de l'Université de Paris 8 qui a intégré un cours de sciences cognitives dans son programme de manière à fournir les notions de base de ce champ interdisciplinaire qui explore notre faculté de connaître, notions indispensables à qui va faire des connaissances la matière première de son activité professionnelle.

En effet, si on regarde la fonction de documentaliste, définie par l'Association des Professionnels de l'Information et de la Documentation (ADBS) comme étant celle d'un(e) spécialiste facilitant l'accès aux documents et à l'information, ne sommes-nous pas au cœur d'une discipline qui se veut offrir une médiation entre la connaissance et l'individu ?

C'est la raison pour laquelle j'ai introduit depuis quelques années des notions de sciences cognitives dans le cours de veille stratégique donné aux étudiants bibliothécaires-documentalistes en dernière année de leur formation.

La veille se définit comme une activité continue et en grande partie itérative visant à une surveillance active de l'environnement technologique, commercial... pour en anticiper les évolutions selon la norme AFNOR XP-X 50-053. En détaillant le processus qui y est associé : une série de huit étapes constituant une boucle, on distingue clairement une partie d'identification des informations, les étapes 1 à 3 ou ciblage, une partie qui vise à intégrer l'information acquise (étape 4) et enfin une partie de traitement devant aider à l'action et/ou la décision (étape 5).

Une telle approche est totalement comparable au processus cognitif individuel : détection, mémorisation et utilisation de l'information sont des actions similaires à celles des processus d'attention, de mémorisation et de prise de décision auxquels sont soumis nos cerveaux humains.

C'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'aborder ces trois processus lors du cours de veille stratégique.

La détection, l'identification, la perception des informations à l'origine d'un processus de veille sont des opérations qui font appel aux mêmes caractéristiques que l'attention définie comme la prise de possession par l'esprit, sous forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles. Détecter de nouvelles technologies, un nouveau concurrent, de nouvelles tendances... en veille, c'est discriminer parmi les très nombreuses informations celles qui ont sens pour l'entreprise ou l'organisation concernée.

C'est exactement la raison d'être de notre attention : comme nous ne pouvons pas tout traiter, notre cerveau a mis en place des procédures de sélection des informations dont l'effet « *Cocktail Party* », cette capacité à suivre une discussion au milieu d'une foule bruyante est un exemple parfait.

L'explication des théories de l'entonnoir et des ressources de l'attention à de futurs professionnels de l'information doit ainsi leur permettre de comprendre qu'une veille nécessite l'élaboration de critères de sélection et de mises en place de stratégies réalistes par rapport à la masse d'information auxquels ils seront confrontés.

L'illustration de cas de cécité au changement, des modifications faibles et lentes au point qu'elles ne sont pas perçues, ou de l'hyperfocalisation de l'attention, illustrée par l'expérience du « gorille invisible », sont autant de moyens de rendre les étudiants conscients de la complexité du processus attentionnel.

Le lien fait avec l'avènement des nouvelles technologies, dénoncé par Nicholas Carr dans son livre *The Shallows*, donne un éclairage complémentaire sur les effets de celles-ci sur l'attention et la concentration en mettant en évidence les conséquences des interruptions et du multitâche.

Ayant introduit les processus mentaux à la base de l'identification des informations, je peux alors aborder ceux qui sont à la base de l'enregistrement, de l'intégration et de la capitalisation de celles qui auraient passé le filtre attentionnel.

Après avoir cassé certains mythes sur la mémoire qui n'est pas une bibliothèque de souvenirs, mais un lieu de stockage relatif des informations qui évoluent régulièrement au gré des rappels. Je donne certains éléments sur les différences entre mémoire à court terme, mémoire de travail, mémoire à long terme, ainsi que sur les différents types de mémoire.

L'objectif est d'appréhender la manière dont un individu acquiert une information, la stocke et est capable d'y faire appel en montrant l'importance du passage de la mémoire à court terme vers celle à long terme. En mentionnant au passage l'effet Zeigarnik consistant à effacer de sa mémoire des données dont on estime inconsciemment ne plus avoir besoin. Cet effet a été démontré en étudiant la mémoire de serveurs de restaurant, capables de retenir de nombreuses commandes mais les oubliant dès que le client avait été satisfait.

La compréhension des mécanismes de récupération des informations en mémoire qui nécessite une évaluation de la pertinence de la recherche et des éléments qui facilitent le rappel, est essentielle à la mise en place d'une offre adaptée de mise à disposition de l'information que cela soit dans une bibliothèque, un centre de documentation ou un système d'information au sein d'une entreprise.

La mise en évidence des effets des nouvelles technologies s'avère, comme pour l'attention, nécessaire à la perception des enjeux créés par de nouveaux publics. L'externalisation de la mémoire par l'intermédiaire d'internet s'annonce en effet comme une évolution comparable au passage de l'oral à l'écrit. Les mêmes débats en témoignent. La connaissance de l'endroit où on peut trouver une information prend désormais le pas sur l'information elle-même. Selon certains philosophes comme Michel Serres, parlant parfois même de néo-darwinisme, l'être humain évoluerait ainsi vers le développement de capacités créatives au détriment de la mémoire. Le rôle de médiateur de l'information devrait donc évoluer de manière parallèle.

Enfin, dans ma présentation des processus cognitifs lors du cours de veille stratégique, je m'attarde sur la prise de décision qui, si elle n'est pas le fait des professionnels de l'information, est tout de même le but ultime de leurs clients. Leur donner des informations pour choisir, agir, décider ...

L'expérience de Benjamin Libet, laissant penser à un mode de décision inconscient ou semi-conscient, l'étude des cas de Phinéas Gage et Elliott, dont le cerveau affecté par un accident ou une opération ne

permet plus de prendre des décisions, ou encore l'approche de Daniel Kahneman sur un cerveau à deux vitesses, permettent d'introduire les éléments qui influencent la prise de décision.

L'illustration par les différents biais dont nous pouvons être victimes interpelle quant à la vue essentiellement rationnelle que nous avons de la prise de décision. Elle permet de relativiser, mais surtout de comprendre l'importance de processus inconscients et des émotions.

Si prendre des décisions, c'est déterminer des priorités et se baser sur un nombre limité d'informations, il convient d'aborder la maîtrise de l'information comme un élément essentiel et de l'aborder dans le cadre d'une démarche cohérente et intégrée de sélection, capitalisation et traitement adéquats.

Cette démarche s'inscrit aujourd'hui dans une perspective collective qui vise à favoriser l'émergence de communautés d'individus au sein desquelles les idées pourront être croisées et l'expérience partagée. La maîtrise de l'information passe plus que jamais par la mise en réseau des intelligences individuelles et la création d'une intelligence collective.

C'est le message que je tente de faire passer en introduisant les sciences cognitives dans un cours de veille stratégique : comprendre le fonctionnement du cerveau humain pour adapter l'offre des professionnels de l'information.

Gardien du savoir hier, médiateur de l'information aujourd'hui et ... architecte de flux cognitifs demain.

Bibliographie

Borry, M. (2014). *Neuromanagement des connaissances*. Paris, France: L'Harmattan.

Carr, N. (2011). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. New York, NY: WW Norton & Co.

Chabris, C., & Simons D. (2010). *The invisible gorilla*. Retrieved from <http://www.theinvisiblegorilla.com>

Damasio, A. R. (2010). *L'Erreur de Descartes*. Paris, France: Odile Jacob. (Oeuvre originale publiée en 1994)

James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York, NY: Holt.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London, England: Allen Lane.

Libet, B., Gleason, C. A., Wright, E. W., & Pearl, D. K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset on cerebral activity. *Brain*, 106, 623-642.

Le droit d'auteur amusant... ou comment former les doctorants au droit d'auteur par le jeu et les méthodes participatives

Maud PUAUD, bibliothécaire, responsable de la formation des usagers – Bibliothèque universitaire d'Angers
maud.puud@univ-angers.fr

Résumé

Le droit d'auteur et la propriété intellectuelle : un sujet complexe, qui peut sembler rébarbatif. Comment susciter la motivation et l'intérêt pour cette question centrale pour les doctorants, très vite confrontés à ces problématiques en tant que futurs « publiants » ?

Cette présentation proposera un retour d'expérience sur deux cas pratiques de formation d'un public de doctorants, de disciplines diverses, à l'utilisation de leurs ressources dans le respect du droit d'auteur et sur leurs propres droits en tant qu'auteur. Elle se concentrera essentiellement sur les modalités choisies pour ces deux formations : utilisation de boîtiers de vote en amphithéâtre pour la première ; mise en place d'un jeu d'apprentissage par groupes pour la deuxième. La première formation jouait aussi un rôle d'accroche, de « teasing » par rapport à la deuxième, plus approfondie.

Ces méthodes actives et participatives visent à faciliter l'appropriation de notions complexes sur les principes de la propriété intellectuelle et le développement de savoirs-faire liés à l'environnement immédiat ou proche des doctorants : rédaction et diffusion de travaux de recherche (thèse, articles scientifiques...) ou d'enseignement (construction de supports pédagogiques). L'échange autour de situations-problèmes très concrètes permet de co-construire les apprentissages avec le groupe et de rendre les participants acteurs de leur propre formation : chercher ensemble, de manière ludique, pour mieux comprendre.

Diaporama disponible sur : <http://fr.slideshare.net/maudpauud/maud-puud-prsentation-ilib15-le-droit-dauteur-amusant>

Mots-clés : bibliothèques ; formation des utilisateurs ; méthodes actives ; infractions au droit d'auteur ; enseignement ; travail de groupe ; vote électronique ; apprentissage par le jeu.

Introduction

Cette présentation vise des objectifs assez modestes : elle est un retour sur une expérience de formation au droit d'auteur selon des modalités participatives. Ce n'est pas un exposé sur la bonne manière d'introduire du participatif en formation, parce que je ne le sais pas mieux que vous. Il s'agit plutôt de tenter une analyse sommaire d'une expérience particulière, de s'attacher aux retours que nous en avons eu, aux réussites et aux écueils, à ce qui a marché ou moins bien marché et aux possibilités d'amélioration à l'avenir.

Tout d'abord, il serait dommage de parler de méthodes participatives sans les tester. La forme de la présentation suppose que j'ai la parole plus longuement que vous. Je vais donc vous demander de participer et de donner votre avis. Je vais faire défiler différentes affirmations : vous vous lèverez quand vous êtes d'accord. Je vous reposerai les questions à la fin, pour savoir si votre jugement a évolué. Ma présentation n'apportera pas forcément de réponse toute faite à chacune de ces questions, l'objectif est surtout de vous faire réfléchir à vos propres représentations.

1. Les méthodes actives / participatives n'ont pas d'impact sur la compréhension, mais elles permettent de rendre les séances plus agréables.
2. Les méthodes actives / participatives sont particulièrement adaptées aux étudiants en difficulté.
3. Les méthodes actives / participatives ça prend du temps.
4. Les étudiants préfèrent les méthodes actives / participatives.
5. Pour mettre en place des activités participatives il faut du matériel technologique.
6. Pour faire du participatif, il faut un animateur très à l'aise.

Contexte

La formation des doctorants à l'Université d'Angers

Une expérience ne se comprend qu'en fonction d'un contexte.

L'Université d'Angers est une grande université pluridisciplinaire de l'Ouest de la France (22 000 étudiants).

Le SCD (Service Commun de Documentation) de l'Université d'Angers forme les doctorants aux compétences informationnelles depuis 2005, par petits groupes ou en individuel. Ces formations sont proposées dans le cadre plus large de l'offre de formations du collège doctoral.

Le contexte de la campagne anti-plagiat

Depuis 2013, l'Université d'Angers a mis en place un groupe de travail regroupant différentes composantes et services communs pour lutter contre le plagiat.

Cette campagne a été axée sur la pédagogie, bien plus que sur la répression et le SCD en a été l'acteur principal, puisque la sensibilisation au problème du plagiat passe par des exercices concrets intégrés aux formations proposées par le SCD dans les cursus.

Dans le cadre de cette campagne anti-plagiat, une première formation courte, de 50 minutes, a été proposée aux doctorants lors d'un séminaire en 2012-2013 : elle portait surtout sur les questions de plagiat et de citation, notamment la citation de l'image. Cependant, nous nous sommes rendus compte que les attentes des doctorants étaient beaucoup plus larges et portaient notamment sur des questions de citations plus pointues, sur la question des exceptions au droit d'auteur et sur leurs droits en tant que publiants. Nous avons donc, à partir de l'année universitaire 2013-2014, fait une proposition au collège doctoral d'une formation élargie autour du droit d'auteur et de la propriété intellectuelle.

La volonté de passage à une pédagogie active

En termes de formation des usagers, le SCD d'Angers avait, en 2004, un retard important, puisqu'il se plaçait au 18^e rang sur les 23 établissements de sa catégorie. L'équipe de formateurs a mené un travail considérable sur l'augmentation du nombre d'étudiants formés (+79% sur le contrat quadriennal 2008-2011). Tout un travail d'implantation des formations aux compétences informationnelles a été mené dans les cursus.

Depuis 2012, le SCD de l'Université d'Angers est passé à une phase plus qualitative en terme de formations des usagers. Après avoir augmenté significativement notre périmètre d'étudiants touchés par les formations, nous avons choisi de travailler en profondeur sur une adéquation plus fine des séances aux besoins et profils des étudiants, sur une collaboration plus étroite avec les enseignants et sur des formations orientées usager, où l'étudiant est réellement placé en position d'acteur de sa formation, grâce à la mise en place de méthodes actives d'enseignement.

Nos formations incluent depuis longtemps des exercices et cas concrets et privilégient l'apprentissage par le faire. Nous avons néanmoins la volonté de sortir du schéma démonstration / application, de privilégier les interactions et la participation active. Nous avons donc tenté cette année différentes expérimentations consistant à introduire du participatif dans nos séances, dont ces formations au droit d'auteur font partie.

L'évolution de la formation des doctorants aux principes de la citation et du droit d'auteur

En termes de formations proposées aux doctorants, nous étions passés par de multiples formules différentes :

formation à l'utilisation de la feuille de style, ateliers *Zotero*, formations à la recherche bibliographique en groupe, rendez-vous individuels à la carte, « Doc camp » avec ateliers à la carte (recherche bibliographique, gestion des références bibliographiques, veille, valorisation de la recherche, *open access*...).

La première formation élargie autour du droit d'auteur et de la propriété intellectuelle proposée en 2013-2014 était déjà construite autour de cette volonté de participatif, mais reposait sur des questions posées à l'ensemble du groupe, à l'oral, ce qui bridait les capacités d'expression individuelle. Cela a été un échec relatif, avec peu d'échanges autour des questions.

Contenu et modalités des formations

Modalités des deux formations

En 2014-2015, nous avons donc proposé deux formations autour du droit d'auteur et de la propriété intellectuelle, diamétralement opposées. La première a eu lieu en amphithéâtre, avec un matériel spécifique, au milieu d'une journée de pré-rentrée et durait 45 minutes. La deuxième s'est déroulée en petit groupe, sans matériel spécifique ; elle était spécifiquement centrée sur le droit d'auteur et se déroulait sur 3 heures. La deuxième formation était complémentaire de la première : la séance courte visait une sensibilisation rapide et avait pour objectif de faire réfléchir les doctorants sur leurs représentations et devait donner envie de « compléter » les informations sur le sujet.

Objectifs pédagogiques

Les objectifs pédagogiques des séances étaient les suivants : à l'issue de celles-ci, les doctorants devaient être capables, dans des situations concrètes qu'ils rencontrent ou vont rencontrer en tant que futurs publiants et enseignants, de déterminer si l'utilisation prévue des ressources respecte ou non le droit d'auteur et d'adapter ou modifier leur comportement ou projet en fonction. Les doctorants devaient être capables d'adapter leurs connaissances à une situation réelle.

Le choix de la modalité participative visait à la fois à maintenir l'attention, à co-construire les apprentissages avec le groupe (apprendre en faisant) et à obtenir plus d'adhésion et d'implication sur un sujet ardu en introduisant une forme ludique.

Déroulement de la première formation

La première formation, conçue comme un « *teasing* » de la formation plus longue, a eu lieu en novembre.

L'objectif était de faire réfléchir les doctorants à leurs propres représentations sur le droit d'auteur, la citation et la propriété intellectuelle, de les faire sortir de leur zone de confort.

Prendre conscience que l'on ne sait pas, c'est déjà un pas vers l'acquisition d'une compétence. Nous avons donc appliqué la technique de « l'électrochoc salutaire » : sonder le public des doctorants sur leurs connaissances sur le droit d'auteur, afin à la fois de mesurer leurs acquis et de leur donner envie d'en savoir plus, de se former sur le sujet.

Les conditions matérielles de cette formation, sur lesquelles nous avons peu de prise, n'étaient pas forcément idéales : au milieu d'une journée de pré-rentrée de 6 heures, en amphithéâtre, avec un public d'une centaine d'étudiants... Le matin étant consacré aux informations pratiques, le SCD se voyait attribuer l'après-midi, avec trois interventions autour de la publication scientifique (valorisation des travaux et réseaux sociaux de chercheur ; droit d'auteur et propriété intellectuelle ; *open access*). Il s'agissait donc d'éviter de rajouter de la lourdeur à une journée déjà bien chargée.

Nous avons fait le choix d'utiliser des boîtiers de vote *Powervote*, disponibles à l'Université d'Angers. La formation a pris la forme d'un quiz, avec retour, explication et échanges autour des « bonnes » réponses. Ce dispositif, basé sur une participation individuelle mais anonyme, présente l'avantage de ne pas placer l'individu face au jugement du groupe : il permet d'éviter de rendre visibles les performances individuelles des étudiants tout en leur permettant de se situer sans enjeu de notation. A cela s'ajoutait l'aspect ludique de l'objet, assez nouveau pour eux. Enfin, cela ne nécessitait pas de connexion wifi, vite instable dans ce type de salle.

Déroulement de la deuxième formation

La seconde formation, plus longue, a eu lieu en mars.

L'objectif pédagogique visé était que les doctorants soient capables, dans des situations problèmes concrètes, de trouver des réponses ou des solutions qui respectent la législation sur le droit d'auteur.

Il fallait donc déterminer précisément lors de la séance ce qu'on a ou pas le droit de faire en termes de droit d'auteur, en ne se contentant pas d'énoncer des grands principes mais en travaillant sur des cas réels.

Les conditions étaient beaucoup plus propices que lors de la première formation : nous avions un petit groupe de 15 personnes, ce qui permettait une séance beaucoup plus individualisée.

Nous avons choisi de les faire travailler en sous-groupes pour construire ensemble leurs apprentissages, les impliquer davantage en sortant de la situation passive où l'on reçoit le savoir. Chacun devait être acteur de sa propre formation, pour mieux retenir et comprendre des points de droit parfois assez complexes.

La préparation en amont de la formation s'est faite grâce à un recueil des attentes et questions préalables via un document collaboratif à remplir et en s'appuyant sur les lacunes ou les pré-acquis déjà observés lors de la première formation. Ces informations ont servi à construire le quiz et les situations problèmes.

Hormis des PC reliés à internet et un vidéoprojecteur, nous avons fait le choix de ne pas utiliser de technologie particulière, ce qui n'a pas empêché l'aspect participatif. Un quiz comportant des exemples de cas concrets a été distribué : les réponses devaient être collectives, par groupes, avec une méthode de travail au choix de chaque groupe. Là aussi, le dispositif de la réponse collective par groupes permettait d'éviter le jugement de la performance individuelle, la réponse étant apportée par le groupe tout entier.

La première étape consistait à tracer les (très) grandes lignes du droit d'auteur, en répondant à deux questions. La première question présentée aux groupes était : « Quels droits un auteur a-t-il sur son œuvre ? ». Les participants devaient lister tout ce qu'un auteur a le droit de faire avec une œuvre qu'il produit : le droit de la diffuser, d'interdire qu'elle soit modifiée, le droit d'en tirer des revenus et... La réflexion s'est entamée par sous-groupes, avec des suggestions notées sur des papiers autocollants. Le retour en grand groupe a permis de répartir ces suggestions en deux grands ensembles : l'un portant sur les aspects « éthiques », l'autre sur les aspects « financiers », ce qui recouvre les notions de droit moral et droit patrimonial.

Nous leur avons ensuite soumis une deuxième question autour des exceptions au droit d'auteur : « à votre avis, dans quel cas n'est-on pas obligé de payer pour utiliser l'œuvre d'autrui ? ». Ils ont mené la réflexion selon les mêmes modalités que précédemment.

Après ce premier travail, nous avons distribué le quiz, portant sur des cas concrets à résoudre classés par grands thèmes : citation de textes, utilisation d'images, diffusion de mes écrits, mes usages pédagogiques. Une liste « d'indices » était également fournie : elle consistait en une liste de sites à consulter pour répondre au quiz. Les groupes ont eu environ 1h30 de préparation en autonomie, avec la présence de bibliothécaires pour les guider et les conseiller.

Le retour sur l'exercice a été réalisé sous un mode ludique, avec un quiz de rapidité, une compétition entre les trois équipes, des points attribués en cas de bonne réponse et des petits lots symboliques à remporter. Des buzzer « maison » ont été distribués : maracas, clochettes et castagnettes permettaient à chaque groupe de se signaler à l'attention du maître de jeu. Les questions ont été soumises dans un ordre aléatoire aux groupes. Chaque question faisait l'objet d'un retour et d'une explication en commun.

A la fin de la séance, la grille remplie avec les réponses a été transmise par mail afin d'assurer la « trace écrite » et de servir d'aide-mémoire.

L'évaluation

Evaluation de la première formation

Pour la séance en amphithéâtre avec boîtiers de vote, les premières réactions à chaud ont été plutôt bonnes. Nous avons eu en face de nous des étudiants actifs, qui posaient des questions, qui débattaient sur certains points. Participation accrue et plus grande implication du public : les objectifs ont été atteints.

Néanmoins, le temps de réponse via boîtiers de vote peut être un peu long quand les participants sont nombreux ; cela est sans doute lié au temps nécessaire pour que tout le monde maîtrise le fonctionnement du boîtier et envoie sa réponse.

La forme ludique a été appréciée par de nombreux doctorants, dont certains nous ont fait des retours informels positifs sur la forme de la séance.

Nous disposons pour cette journée d'une évaluation menée par le collège doctoral de l'Université d'Angers, qui permet de préciser le degré de satisfaction des doctorants ; néanmoins celle-ci ne fait pas la distinction entre cette intervention spécifique et le reste de la journée, ce qui rend une analyse fine des commentaires assez difficile, la partie de la journée concernée n'étant pas toujours explicitement citée.

Les évaluations ont été globalement très positives, avec plus de 90 % de satisfaits sur l'ensemble de la journée et quelques commentaires portant sur la partie spécifique au droit d'auteur, appréciant ses modalités et regrettant qu'elle ne soit pas plus développée. L'objectif premier a donc été atteint, puisqu'il s'agissait de questionner les doctorants sur leurs représentations pour leur donner envie de se former davantage sur la question. La formation n'était certes pas exhaustive, mais cela n'était pas l'objectif. Un commentaire a fait part d'un certain mécontentement sur la forme interactive du quiz qui faisait « perdre du temps » dans une journée trop chargée. Les conditions générales de la journée, assez longue, n'étaient en effet pas propices, mais ce commentaire laisse également transparaître une résistance à la forme même de la séance, chez certains étudiants nourris au cours magistral et qui n'ont pas l'impression d'être en situation de réel apprentissage quand on les met en situation de participer sous une forme un peu plus ludique.

Le dispositif pourrait sans doute être ajusté à l'avenir, en conservant le dispositif des boîtiers de vote ou un autre dispositif de sondage similaire, mais en essayant d'améliorer les conditions générales de la journée. La forme de séminaire d'une journée entière avec des informations très diverses n'est sans doute pas la plus propice à l'apprentissage, même si elle a l'avantage de toucher l'ensemble des doctorants sur un temps de présence obligatoire. Il pourrait également être utile de distribuer une fiche récapitulative, qui serve d'aide-mémoire à la fin de la séance, reprenant les principales notions abordées, la date prévue de la deuxième formation longue et le contact des formateurs du SCD.

Evaluation de la deuxième formation

Celle-ci a en fait été réalisée sous forme de deux évaluations complémentaires :

- celle que le SCD fait remplir à tous les usagers bénéficiant d'une séance de formation, juste à la fin de la formation, à laquelle 10 personnes sur 15 ont répondu ;
- celle que le collège doctoral fait remplir aux doctorants, avec le même taux de réponse (10 répondants sur 15) ; les réponses étant anonymes, les répondants n'étaient pas forcément toujours les mêmes que dans la première évaluation.

Disposer de deux évaluations complémentaires permettait de recueillir des avis parfois un peu différents, car le destinataire perçu n'était pas forcément le même (les formateurs du SCD ou le collège doctoral).

A la sortie de la séance, nous avons pu faire le constat de groupes motivés et impliqués, qui ont fait des recherches actives, qui ont échangé, participé. Des débats sont nés sur certaines situations-problèmes. L'objectif principal a été atteint : une véritable co-construction du savoir, des étudiants acteurs, une attention améliorée. Certains points à travailler ont malgré tout émergé : un problème de gestion du temps avec un programme trop chargé pour la durée prévue et beaucoup de documents à lire ; certains doctorants dont le français n'est pas la langue maternelle se sont mis un peu à l'écart des échanges. Certains ont semblé déçus par la forme, pourtant annoncée au préalable.

Les évaluations post-formation ont été globalement positives : tous la trouvent bonne ou excellente et plusieurs commentaires soulignent son utilité et son côté ludique.

Certains commentaires font cependant état de points à améliorer. Ces remarques portent notamment sur la demande de davantage de théorie, en complément de l'exercice pratique, notamment des définitions plus précises des termes utilisés. La forme participative de co-construction des savoirs semble donner à certains participants l'impression de ne pas avoir les assises théoriques nécessaires. Or, l'objectif était avant tout de répondre à des situations concrètes auxquelles ils seront confrontés. Une nouvelle édition de la formation devra sans doute intégrer ce besoin de se rassurer par un socle théorique avant de se lancer.

Un autre aspect relevé par les commentaires est le manque de temps : le contenu était sans doute trop riche à traiter pour le temps imparti et comprenait à la fois la lecture de textes inconnus et la réponse à des questions, ce qui pouvait nuire à la qualité de lecture rapide attendue.

La deuxième évaluation comportait également des critiques sur la forme même de l'exercice, par 2 personnes sur 10 répondants. Les commentaires concernés font état d'un contenu jugé trop général, survolant la question du droit d'auteur, le quiz abordant pourtant des cas concrets variés et précis. Cela est-il lié au problème du temps imparti insuffisant pour étudier les documents en profondeur, ou à un rejet de la forme non-verticale de la formation ? La forme participative est également mise en cause car « tout le monde dans le groupe ne participe pas »... ce qui serait également le cas dans une séance plus magistrale.

Là encore se pose la question de la résistance au changement pour des étudiants dont les référentiels restent ancrés dans les normes du cours magistral. Enfin, un dernier aspect évoqué par les deux commentaires plus critiques est le fait que les questions soient établies au préalable par le formateur : le recueil des attentes et des questions par formulaire en amont devait pourtant minimiser cet aspect.

Afin d'ajuster le dispositif à l'avenir, il conviendrait sans doute de conserver les modalités participatives, qui apportent un vrai plus sur l'implication du groupe, sur la réflexion en profondeur (elles permettent aux groupes de s'interroger, de construire une analyse critique) et sur la co-construction des savoirs. Cependant, le problème de temps soulevé par les commentaires devra être réglé, non pas en diminuant le nombre de notions abordées, puisque certains participants avaient déjà une impression de survol, mais en allongeant le temps de formation sur deux demi-journées. Afin de tenir compte des remarques des participants, nous pourrions adopter une formule en deux temps :

- un temps qui permette aux participants de s'appropriier les notions avant de se plonger dans la pratique (en réponse à la demande d'un bagage théorique plus développé), mais sous forme participative, avec un travail par groupes. Chaque groupe pourrait ainsi travailler sur une notion ayant trait au droit d'auteur et à la propriété intellectuelle et restituer ses acquis aux autres groupes sous forme ludique (résumé en dessins, notion expliquée « en 180 secondes » sur le modèle de « Ma thèse en 180 secondes ») ;
- un temps de réinvestissement sur des cas concrets, sous forme de quiz avec préparation préalable, le travail préalable sur les notions servant de socle.

Pour pallier le problème des questions imposées, nous pourrions envisager de demander à chaque groupe de rédiger des questions sur ses propres préoccupations, le quiz se construisant avec l'ensemble des questions soumises.

Conclusion

Les méthodes participatives apportent une réelle valeur ajoutée à des séances sur un sujet ardu comme le droit d'auteur, en permettant aux étudiants de se poser comme acteurs de leur formation et de mettre en œuvre leur esprit critique, de faire des liens entre les notions abordées ; elles peuvent cependant être ressenties un peu durement par des étudiants dont la conception de l'apprentissage reste ancrée dans la norme du cours magistral.

Pour conclure ma présentation, je vais reprendre les affirmations énoncées au début et vous demander de vous lever uniquement si vous avez changé d'avis.

1. Les méthodes actives / participatives n'ont pas d'impact sur la compréhension, mais elles permettent de rendre les séances plus agréables.
2. Les méthodes actives / participatives sont particulièrement adaptées aux étudiants en difficulté.
3. Les méthodes actives / participatives ça prend du temps.
4. Les étudiants préfèrent les méthodes actives / participatives.
5. Pour mettre en place des activités participatives il faut du matériel technologique.
6. Pour faire du participatif, il faut un animateur très à l'aise.

Qualité des pratiques de formation documentaire : une affaire de collaboration !

Guy BELANGER (Université du Québec à Rimouski)

Ce résumé présente les grandes lignes du projet de recherche « Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire liées au développement des compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec ». Pour plus de détails, consultez la page Web suivante : (<http://ptc.quebec.ca/pdci/qualite-pratiques-formation-documentaire>).

Historique du projet et objectifs de recherche

Le Programme de développement des compétences informationnelles (PDCI) a été créé en 2003 à l'initiative des directeurs de bibliothèques soucieux de mettre les compétences au centre de la mission des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec. Dix ans plus tard, c'était près de 1300 sessions de formation documentaire (FD) qui ont été offertes à des groupes d'étudiants à l'échelle du réseau, soit 46 % de plus qu'en 2002-2003 (CREPUQ 2002-2003; BCI 2012-2013). Après plus de dix ans de pratique, il devenait donc impératif de s'outiller afin de mesurer et d'évaluer la qualité des pratiques de FD. La mise en place du projet de recherche « Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire liées au développement des compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec » a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec.

Ce projet de recherche est dirigé par Guy Bélanger, Ph. D. professeur à l'Université du Québec à Rimouski avec l'implication de :

- Denis Boisvert, M.S.I., directeur de la bibliothèque et responsable administratif du projet, Université du Québec à Rimouski ;
- Vanessa Allnut, M.S.I., M.A., bibliothécaire, Université du Québec à Rimouski ;
- Catherine Séguin, M.S.I., bibliothécaire, Université du Québec en Outaouais ;
- Marie-Michèle Lemieux, M.A., agente de recherche, Université du Québec.

Ce projet vise principalement à :

- valider les critères de qualité des pratiques de FD reconnus comme étant clairs, pertinents et importants par les experts et ce, selon la double perspective des bibliothécaires et des professeurs ;
- expérimenter les processus de mesure et d'évaluation de la qualité des pratiques de FD mises en place dans les bibliothèques de l'Université du Québec dans une perspective d'amélioration continue de la qualité.

Comme les perspectives en matière de qualité sont multiples, un cadre intégrateur de la gestion de la qualité des pratiques de FD a été adopté pour tenir compte :

- des différents acteurs impliqués dans le processus de gestion de la qualité (gestionnaires, formateurs, professeurs, etc.) ;
- des différents contextes dans lesquels les acteurs sont placés (ressources disponibles (humaines, financières, technologiques, etc.), contraintes organisationnelles, etc.) ;
- des finalités poursuivies (contrôle, agrément, etc.) ;
- des représentations privilégiées par les différents acteurs.

Les trois phases du projet de recherche

Recension des écrits

Une recension de la littérature professionnelle et scientifique relative aux pratiques de FD a été menée. Cette dernière, réalisée au Québec, au Canada, aux États-Unis et dans les pays anglo-saxons, a permis de regrouper en 11 catégories les éléments proposés pour juger de la qualité des pratiques de FD. Sur plus de 1500 énoncés répertoriés, 339 ont été conservés après analyse et classement.

Phase de validation des critères de qualité des pratiques de FD

Les 339 énoncés ont ensuite été soumis à la validation auprès d'experts par la méthode Delphi qui vise à établir un consensus entre experts. Ceux retenus dans ce projet sont les bibliothécaires (18) et les professeurs (12). Ils devaient se prononcer sur chacun des énoncés selon trois attributs : la clarté, la pertinence et l'importance. Un seuil de 80% de consensus entre experts devait être atteint pour chacun des attributs pour qu'un énoncé soit retenu comme critère de qualité, sinon il pouvait être resoumis à une seconde phase de validation.

Lors de la première phase, les experts avaient la possibilité de proposer de nouveaux énoncés (approche déductive et inductive). Ainsi huit nouveaux énoncés ont été soumis aux experts lors de la deuxième phase de validation, en plus de ceux à nouveau soumis pour une seconde validation.

Deux phases de validation ont été nécessaires pour procéder à la validation des critères de qualité. Au total, c'est 347 énoncés qui ont été soumis aux experts. Sur ce nombre, 318 critères de qualité ont été validés par l'un des groupes d'experts ou les deux.

Phase de mesure de la qualité des pratiques de FD

Dans le cadre du présent projet, le choix d'outils de mesure s'est arrêté sur des questionnaires. Une première série a été distribuée au terme d'une séance de FD donnée aux étudiants des divers établissements du réseau de l'Université du Québec pour mesurer la qualité des pratiques de FD relativement aux éléments de structure et de processus. Dans un second temps, des questionnaires concernant la collaboration interprofessionnelle ont été distribués aux bibliothécaires et aux enseignants universitaires. Chacun des questionnaires était conçu à partir des critères de qualité validés. Notons toutefois que ce ne sont pas tous les critères de qualité qui ont été opérationnalisés lors de la phase de mesure.

Phase d'évaluation de la qualité des pratiques de FD

Une fois les résultats réunis, ils ont respectivement été acheminés aux établissements. Chacun d'eux devait mettre en place un cercle de qualité (comité d'évaluation de la qualité) pour apprécier et évaluer leurs résultats selon leur contexte particulier. Chaque cercle de qualité devait être idéalement composé du directeur de la bibliothèque, de deux bibliothécaires, de deux professeurs et de deux étudiants. Leur rôle était d'identifier les forces et les faiblesses (opportunités d'amélioration) et de prioriser les causes associées aux faiblesses.

C'est à la lumière de ces diverses évaluations que le groupe de recherche rédigera une synthèse réseau des forces et des faiblesses, ainsi que leurs causes, des pratiques de FD mises en place à l'échelle du réseau de l'Université du Québec.

Recommandations quant aux suites à donner au projet de recherche

Il est souhaité qu'au terme de ce projet de recherche chacun des établissements puisse mettre en place un programme d'amélioration continue de la qualité en se basant sur l'expérimentation qu'il aura vécue. Les divers livrables du projet seront mis à leur disposition pour mener à bien la mise en place d'un tel programme :

- liste des critères validés ;
- liste des bonnes pratiques ;
- commentaires des cercles de qualité ;

- niveau de consensus obtenus lors des deux phases de validation ;
- certificats éthiques ;
- questionnaires distribués aux étudiants, aux formateurs et aux professeurs ;
- lettres d'invitation pour les différentes phases de l'expérimentation ;
- lettres de consentement pour les différentes phases de l'expérimentation.

Bibliographie

CRÉPUQ (2012-2013, 2006) *Statistiques générales des bibliothèques universitaires québécoises 2002-2003*. Retrieved from http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Stats-generales_publication_2002-2003_mise-a-jour-20octobre2006.pdf

Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) (2012-2013). *Statistiques générales des bibliothèques universitaires québécoises 2012-2013*. Retrieved from http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Stats-generales_publication_2012-2013_mise-a-jour-juin.pdf

Liste des posters présentés

(Les titres repris en gras sont présentés dans les pages qui suivent)

Anne BORAUD (Université de Technologie de Troyes) : Les croyances limitantes chez les acteurs de la formation en bibliothèque universitaire.

Catherine COLAUX (Université de Liège) : Question d'actualité en environnement : Création collaborative, par les étudiants du bloc 1 Bio-ingénieur, d'une e-bibliographie avec l'outil Diigo.

Didier DEVRIESE (Université Libre de Bruxelles) : Le Web 2.0 peut-il réconcilier les archivistes et les usagers ?

Axel ENUSET (Haute école Léonard de Vinci) : Présentation du cours de Méthodologie de la recherche actuellement donné par un documentaliste en première baccalauréat sage-femme sur le site ISEI du Parnasse-ISEI.

François FRÉDÉRIC (Université Libre de Bruxelles) : **Library and Learning Center : dispositif intégré de support et de formation.**

Marine FINFE, Carole KOJO-ZWEIFEL (Université catholique de Louvain) : **Biblio-Jack, la websérie des bibliothèques de l'UCL : sa promotion, sa diffusion, son succès.**

Anne MAJOT (Haute Ecole Louvain en Hainaut) : Initiation à la recherche documentaire : un projet mené à la HELHA Gilly pour les étudiants de première année des sections : Soins Infirmiers, Sage-Femme et Technologue en Imagerie Médicale.

Myriam GORSSE (Université Pierre et Marie CURIE (Paris 6)) et Johnatan JOLY (Sorbonne Universités) : **Inscrire des compétences informationnelles dans un Libguides : l'exemple du référentiel de Sorbonne universités.**

Myriam GORSSE (Université Pierre et Marie Curie -Paris VI) : **La MURDER PARTY de la BUPMC - Enquêteur, joueur ou apprenant ? - Jouer pour se former.**

Michèle ORBAN (Chargée de Veille et Formatrice) : **La cartographie des domaines de connaissance : un outil de visualisation et d'exploitation de l'information.**

Coralie PASQUET (Université de Liège) : Question intégrative - Médecine - Module Système Nerveux.

Bernard POCHET (Université de Liège) : **Information literacy ? ... soignez votre LOOC (Light Online Open Courses) !**

Claire SONNEFRAUD et Myriam GORSSE (Université Pierre et Marie CURIE (Paris 6)) : **Développer les compétences informationnelles des chercheurs : les Midis de la Biblio (BUPMC)**

Marie-Pierre THEVENOT (Université Haute-Alsace), Damien LAPLANCHE (Université de Strasbourg) : La coopération inter-établissements : un moteur pour l'innovation pédagogique.

Anne WLOMAINCK (Haute Ecole de Bruxelles - Defré) : Le Travail de fin d'études, quelle pertinence pour quel encadrement ?

Nathalie YAKOVLEFF (Université Pierre et Marie Curie - Paris V) : **L'interactivité pour susciter l'intérêt des étudiants à la formation documentaire - Retour d'expérience.**

Library and Learning Center : dispositif intégré de support et de formation

François FRÉDÉRIC (Université Libre de Bruxelles),

Le *learning center* est un dispositif (une structure) qui doit permettre de rassembler les acteurs du support à l'apprentissage, l'enseignement et la recherche. L'association de ceux-ci favorise les synergies et donne une plus grande clarté à l'ensemble des services offerts par l'institution à ses usagers (étudiants, enseignants, chercheurs). Elle permet, en outre, de donner sens et cohérence à l'apprentissage de la méthodologie universitaire par et pour les étudiants.

En matière de formation à la maîtrise de l'information – une des compétences universitaires fondamentales – ce rassemblement d'acteurs, de services et d'infrastructures, outre une plus grande visibilité, favorise la réintégration de cette compétence au cœur de l'enseignement et sa meilleure corrélation avec les autres compétences à développer chez les étudiants.

A l'Université libre de Bruxelles (ULB), le choix a été fait d'associer la quasi-totalité des acteurs du support dans le *Library and Learning Centre* (L&LC). Le poster présente cette organisation en trois piliers (enseignement/*teaching*, apprentissage/*learning*, recherche/*researching*) avec, à chaque niveau de formation (base, avancé, approfondi), l'offre et les acteurs de formation. Certains de ces acteurs sont déjà intégrés au L&LC (en bleu) au sein du Département de Support aux Activités académiques (DSAA) opérateur du L&LC ; d'autres (en vert) lui seront associés au terme du processus de convergence en cours.

Les services S&SAME et EUREKA sont des services présentiels d'accueil, d'orientation et d'aide de premier niveau sur l'ensemble de la vie universitaire (S&SAME) et d'aide et de formation individuelle ou de petits groupes (EUREKA), présents dans chacun des trois L&LC (un par pôle de l'université : Science humaines, Sciences et techniques, Sciences de la santé). Pour les étudiants en master et les chercheurs, une offre de formation individualisée, sur leur sujet de recherche, est proposée dans les Bureaux de Référence.

Divers outils d'auto-formation en ligne sont également disponibles tant pour les apprenants qui désirent se former personnellement, que pour les enseignants qui souhaitent intégrer eux-mêmes la formation documentaire dans leur enseignement. Ces outils en ligne sont appelés à se développer, notamment par la mise en MOOC (Massive Open Online Course) du didacticiel d'alphabétisation documentaire DOCUPOLE (voir à ce sujet la présentation de Sébastien Blondeel dans le présent colloque).

Une autre forme d'intégration de la formation dans l'enseignement est le partenariat entre les formateurs du L&LC et les enseignants (Sherpa) ; les formateurs interviennent directement dans les enseignements dans un partenariat qui fixe les finalités pédagogiques de la formation et les modalités pratiques et d'évaluation de celle-ci. L'objectif principal de ce partenariat est de donner du sens à la formation documentaire en l'associant à un travail à produire par l'étudiant dans le cadre d'un cours disciplinaire.

Autres services associés ou intégrés au L&LC, le Centre de méthodologie universitaire (CMU) accompagne étudiants et enseignants dans l'acquisition et l'enseignement des méthodes universitaires fondamentales (langage scientifique, analyse et synthèse, expression scientifique orale et écrite, méthodologie de la recherche, esprit critique...); et la Cellule Langues assume la formation en langues étrangères des étudiants, des enseignants amenés à enseigner dans une deuxième langue et des chercheurs désireux de publier en anglais.

Les Bureaux d'appui pédagogique (BAP) sont des services facultaires de support aux enseignants (pédagogie par projet, innovations pédagogiques...) et aux étudiants (coaching, tutorat, guidances...). Par souci de proximité, ils gardent une attache forte avec les facultés afin de répondre au mieux aux spécificités locales. On peut parler, à leur propos, de L&LC décentralisés.

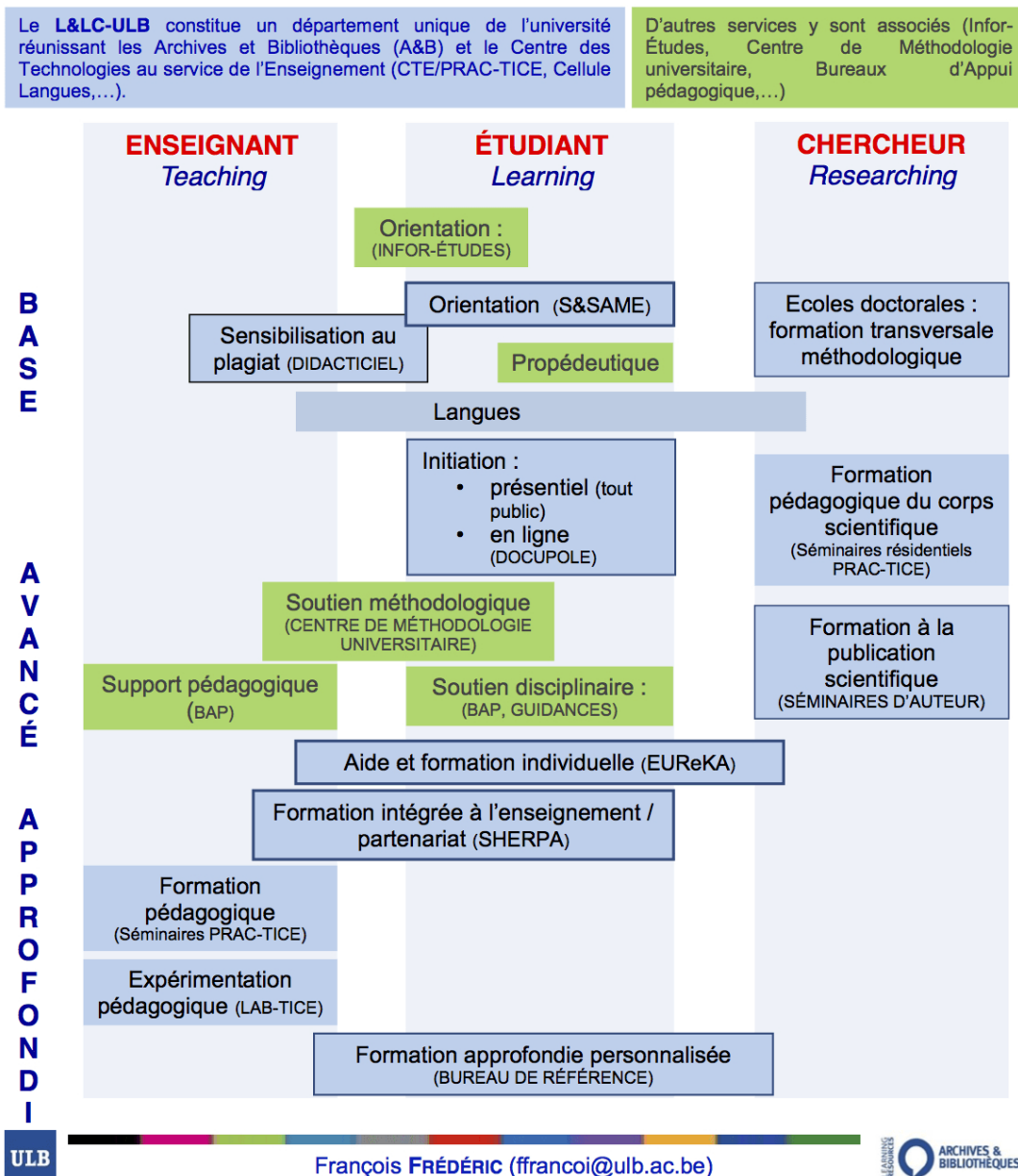
Les enseignants bénéficient en outre d'un appui dans leur tâche d'enseignement, soit par des formations (organisées par la cellule PRAC-TICE) – formations qui sont également proposées aux chercheurs ayant une charge d'encadrement d'étudiants –, soit par la possibilité qui leur est offerte d'expérimenter de nouvelles façons d'enseigner, notamment via les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE), dans le futur laboratoire techno-pédagogique (LAB-TICE).

Enfin des formations liées au métier de chercheur et, plus particulièrement, à la publication scientifique, la

visibilité et l'identité numériques, le droit d'auteur sont également organisées, notamment dans le cadre des écoles doctorales ou via des séminaires d'auteur.



Library and Learning Center dispositif intégré de support et de formation



BIBLIO-JACK

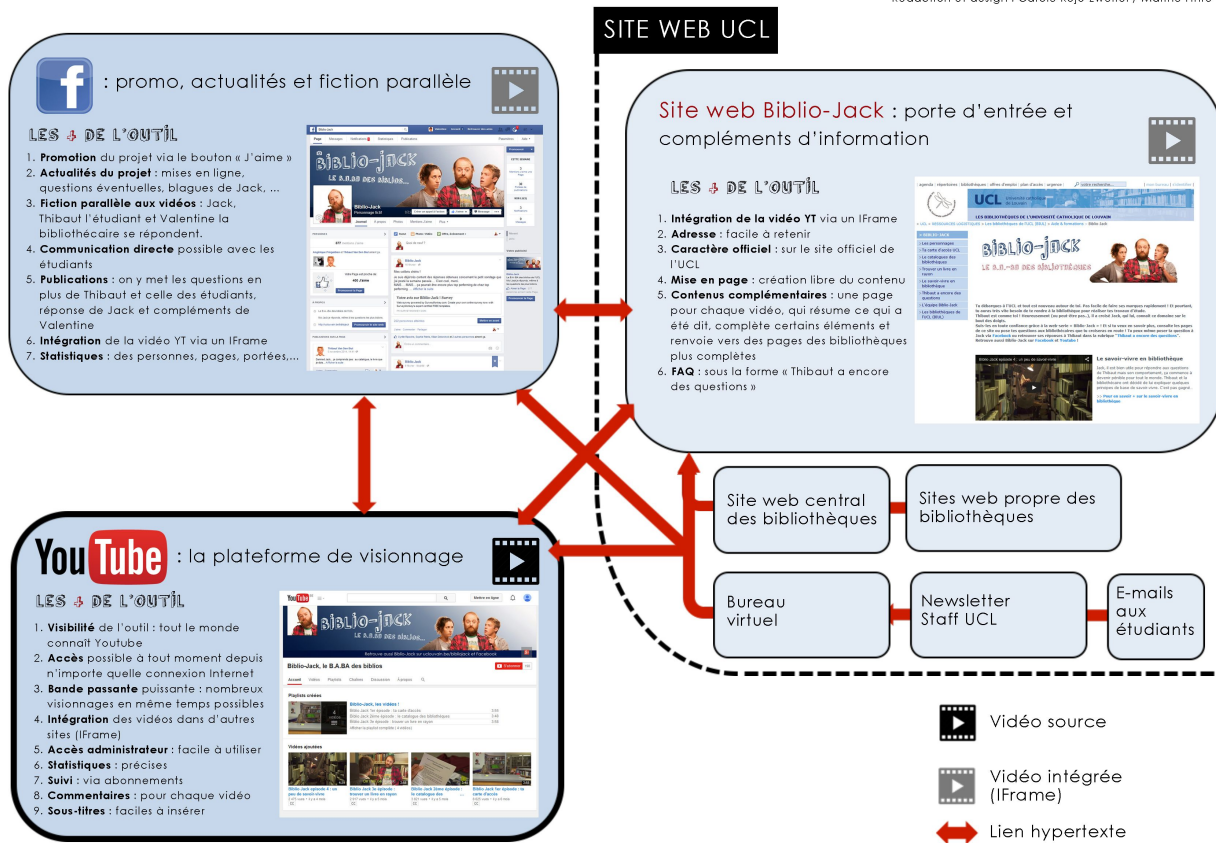
LE B.A.BA DES BIBLIOTHÈQUES

La websérie des bibliothèques de l'UCL Sa promotion, sa diffusion, son succès

En 2014, une équipe de bibliothécaires de l'UCL décide d'investir le format vidéo pour aborder le B.A.Ba des bibliothèques. Résultat : 4 courtes vidéos, ludiques et originales, réalisées avec l'aide de professionnels du métier et mises en ligne à la rentrée 2014-2015. En 4 minutes chacune, elles abordent l'utilisation de la carte d'accès, la recherche d'un livre au catalogue, la localisation d'un ouvrage en rayon et les règles de savoir-vivre. La diffusion et la promotion se sont faites essentiellement via les outils du web 2, qui ont apporté de grands avantages : gratuité, interaction entre chaque outil, communication directe avec les utilisateurs et nombreux outils puissants de statistique.



Rédaction et design : Carole Kajo-Zweifel / Marine Finte



BIBLIO-JACK - LE CONCEPT

- > **Public cible** : les primo-arrivants (18-20 ans)
- > **Point de vue de l'étudiant** pour les explications, en mode fiction
- > **Réalisation technique** par des professionnels de l'audiovisuel → crédibilité auprès d'un public exigeant
- > **Contenu** rédigé par les bibliothécaires et le réalisateur
- > **Vidéos courtes, dynamiques et drôles** → capter l'attention, transmettre l'essentiel et donner les moyens d'aller plus loin

POURQUOI LE FORMAT VIDÉO ?

- > Média très populaire auprès des jeunes
- > Accessible en tout temps via Internet
- > Coût de diffusion : 0€
- > Visionnable plusieurs fois, au rythme choisi
- > Un média moderne pour donner une image moderne des bibliothèques

RÉSULTATS : BIBLIO-JACK EST

- > **Efficace** : grand succès auprès des étudiants → ton et forme adaptés
- > **Rafraîchit** l'image des bibliothèques et de l'UCL : modernité, dynamisme, ouverture, créativité, sens de l'évolution...
- > **Utile** : un support d'information général et de formation
- > **A long terme** : durée de vie des vidéos d'au moins 5 ans
- > **Connu** : déjà 4 épisodes, des personnages réutilisés dans d'autres projets des bibliothèques (posters sur le savoir-vivre, matériel photo pour illustration,...)

Mettre en place un référentiel de formation interuniversitaire entre bibliothécaires-formateurs et le valoriser en ligne : l'exemple du *Libguides* de Sorbonne Université

Myriam GORSSE (Université Pierre et Marie CURIE (Paris 6)) et Johnatan JOLY (Sorbonne Universités)

La communauté d'universités et établissements Sorbonne Université a mis en place un groupe de travail « *Learning Network* » réunissant des responsables de formation des usagers.

Ce groupe de travail a créé un référentiel de formation commun, conçu pour dépasser le traditionnel découpage L/M/D et centré sur des parcours personnalisés débutant/avancé/expert.

Le groupement d'universités a fait le choix d'articuler ce référentiel avec un *Libguides* doté d'une arborescence commune. Ce *Libguides* permet l'hybridation avec le référentiel de formation et le fait exister en ligne.

Au sein d'un groupement d'université transdisciplinaire, *Libguides* permet de trouver une articulation intellectuelle centrée sur les problématiques informationnelles et non sur les disciplines.

La structuration du *Libguides* permet de créer des parcours thématiques calqués sur les étapes du référentiel et d'adapter un guide à des compétences et à des niveaux différents. Il est possible d'utiliser le *Libguides* pour proposer des guides ludiques et scénarisés, avec un *storytelling* et une vraie démarche de recherche informationnelle.

Parce qu'il favorise l'encapsulage, ce *Libguides* permet de penser l'avenir, dans un contexte où Sorbonne Universités développe de nouveaux outils informatiques Web 3.0 (outil de découverte, etc.).

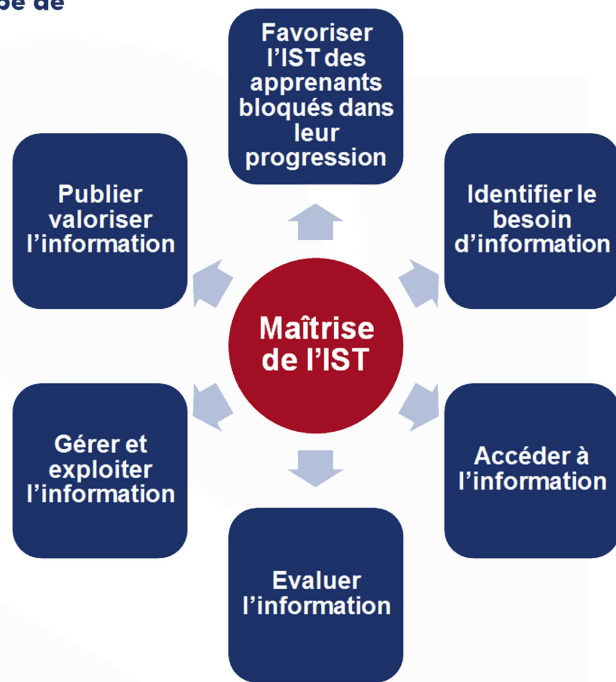
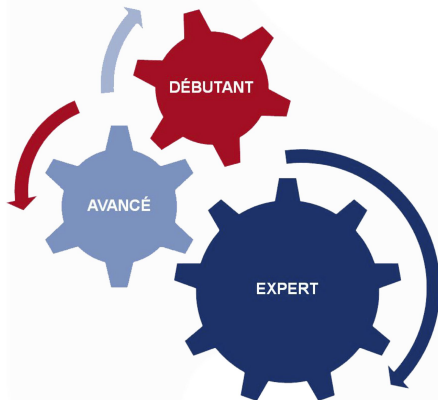
Par sa conception même et ses compatibilités (*Dublin Core*, *Discovery Tools*, A to Z), c'est un outil adaptable et qui n'oblige donc pas à repenser son architecture pédagogique.

INSCRIRE DES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES DANS UN LIBGUIDES : l'exemple du référentiel de Sorbonne Universités

La communauté d'universités et établissements Sorbonne Université a mis en place un groupe de travail « **Learning Network** » réunissant des responsables de formation des usagers.

1 Référentiel

1 parcours adapté



1 plateforme LibGuides



**FLASHEZ CE CODE POUR
ACCÉDER AU LIBGUIDES SU**

PARIS-SORBONNE.LIBGUIDES.COM

CONTACTS

Responsable du projet de portail documentaire SU :
Johnatan Joly (johnatan.joly@sed.upmc.fr)

Responsable du groupe de travail Learning network :
Myriam Gorsse (myriam.gorsse@sed.upmc.fr)

Les guides et tutoriels des bibliothèques de Sorbonne universités

Grâce à LibGuides accédez à des dizaines de supports de formation pour apprendre à maîtriser l'information scientifique et technique.

Développer les compétences informationnelles des chercheurs : les Midis de la biblio

Claire SONNEFRAUD et Myriam GORSSE (Université Pierre et Marie CURIE (Paris 6))

Grâce à la documentation électronique, les chercheurs sont de moins en moins amenés à fréquenter les bibliothèques : la documentation est disponible à toute heure directement sur leur ordinateur.

Comment les bibliothécaires peuvent-ils continuer à transmettre leurs compétences informationnelles à ce public difficile à atteindre ?

Comment renforcer les liens entre la communauté des chercheurs et la bibliothèque ?

Le poster présente comment les « Midis de la biblio », offre de formation de la Bibliothèque Universitaire Paris 6 (Pierre et Marie Curie), répond à ces deux questions.

La méthode employée :

- souple ;
- à l'heure du déjeuner ;
- inscription en ligne ;
- formateurs expérimentés ;
- un but : gagner du temps ;
- sessions courtes ;
- sujets précis ;
- la marque « Midis de la biblio » ;
- logo ;
- « Chercheurs et enseignants-chercheurs, gagnez du temps grâce aux Midis de la biblio ! » ;
- communication ciblée ;
- intégration ;
- programme du bureau de la formation du personnel.

Bilan des 2 premières années :

statistiques : 453 inscriptions pour 179 personnes physiques, 89 séances pour 160 heures de formation ;

profil des inscrits : enseignants-chercheurs 38%, chercheurs (dont doctorants, post-doctorants) 36%, personnel hospitalier 9%, techniciens 9%, Autre (dont bibliothécaires) 8%.

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES DES CHERCHEURS

Grâce à la documentation électronique, les chercheurs sont de moins en moins amenés à fréquenter les bibliothèques : la documentation est disponible à toute heure directement sur leur ordinateur.

- Comment les bibliothécaires peuvent-ils continuer à transmettre leurs compétences informationnelles à ce public difficile à atteindre ?
- Comment renforcer les liens entre la communauté des chercheurs et la bibliothèque ?

LA MÉTHODE EMPLOYÉE

La BUPMC répond à ces deux questions avec les Midis de la Biblio

Souplesse

- A l'heure du déjeuner
- Inscription en ligne
- Formateurs expérimentés

Un but : gagner du temps

- Sessions courtes
- Sujets précis

Transdisciplinarité

- Intégration au programme du bureau de la formation du personnel

La marque « Midis de la biblio »

- Un logo
- Un slogan : « Chercheurs et enseignants-chercheurs, gagnez du temps grâce aux Midis de la Biblio ! »
- Communication ciblée

Référents BUPMC :

- > Responsable des Midis de la Biblio : **Claire Sonnefraud** (claire.sonnefraud@upmc.fr)
- > Responsable du Pôle Formation : **Myriam Gorsse** (myriam.gorsse@upmc.fr)



Former aux compétences informationnelles par les jeux à réalité alternée : l'exemple de la « *Murder Party* » de la bibliothèque de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6)

Myriam GORSSE, Gilles MORINIERE (Université Pierre et Marie CURIE (Paris 6))

Accompagner les jeunes de la Génération Z à la prise en main des outils des bibliothèques implique de se mettre à leur portée en créant de nouveaux formats de formation qui permettent de les former aux outils en ligne du Web 2.0, et de les familiariser avec le lieu bibliothèque d'une façon ludique et conviviale. A ce titre, l'organisation de la « *Murder Party* » de la Bibliothèque de l'Université Pierre et Marie Curie (BUPMC) en octobre 2014 a permis de combler ces différents objectifs : à travers un jeu grandeur nature scénarisé par des bibliothécaires spécialisés et joué sur site en coopération avec les bibliothécaires-formateurs, on a pu former aux compétences informationnelles et aux notions de plagiat et de fiabilité des sources un public de primo-arrivants à l'université. Cela a ainsi permis de fidéliser ces jeunes scientifiques et de former leur esprit critique.

La mise en valeur en ligne de ce jeu et son suivi par une enquête bilan ont permis de vérifier l'intérêt de la formule, tout en communiquant autour de la formation des usagers et en valorisant l'image de la bibliothèque, vitrine des nouveaux services d'innovation pédagogique.

Suite au succès de ce format, sa reproductibilité à présent confirmée (*Murder Party* 2015) permettra de valoriser les nouveaux supports de formation, mais aussi les nouveaux outils de la bibliothèque mis en place entre-temps (*Libguides*, nouveau portail...).

Participer à une « *Murder Party* », c'est co-construire sa formation !

MURDER PARTY

Un jeu grandeur nature scénarisé

Par le jeu...

- ▶ Former aux compétences informationnelles
- ▶ Sensibiliser aux notions de plagiat et de fiabilité des sources
- ▶ Développer l'esprit critique et l'autonomie des étudiants



... transformer la bibliothèque

- ▶ Rendre la bibliothèque ludique et conviviale et donner envie d'y revenir
- ▶ Susciter la coopération bibliothécaires formateurs / étudiants
- ▶ Renouveler nos formations à l'information scientifique et technique
- ▶ Proposer de nouveaux formats d'innovation pédagogique

Participer à une Murder Party,
c'est co-construire
sa formation

Référents BUPMC :

- > Création et mise en scène : Myriam Gorsse (myriam.gorsse@upmc.fr)
- > Scénario : Myriam Gorsse, Gilles Morinière et Marie Gerbeaud
- > Communication : Marie Gerbeaud, Ange Durand et Studio graphique

 @MurderPartyBib

www.jubil.upmc.fr

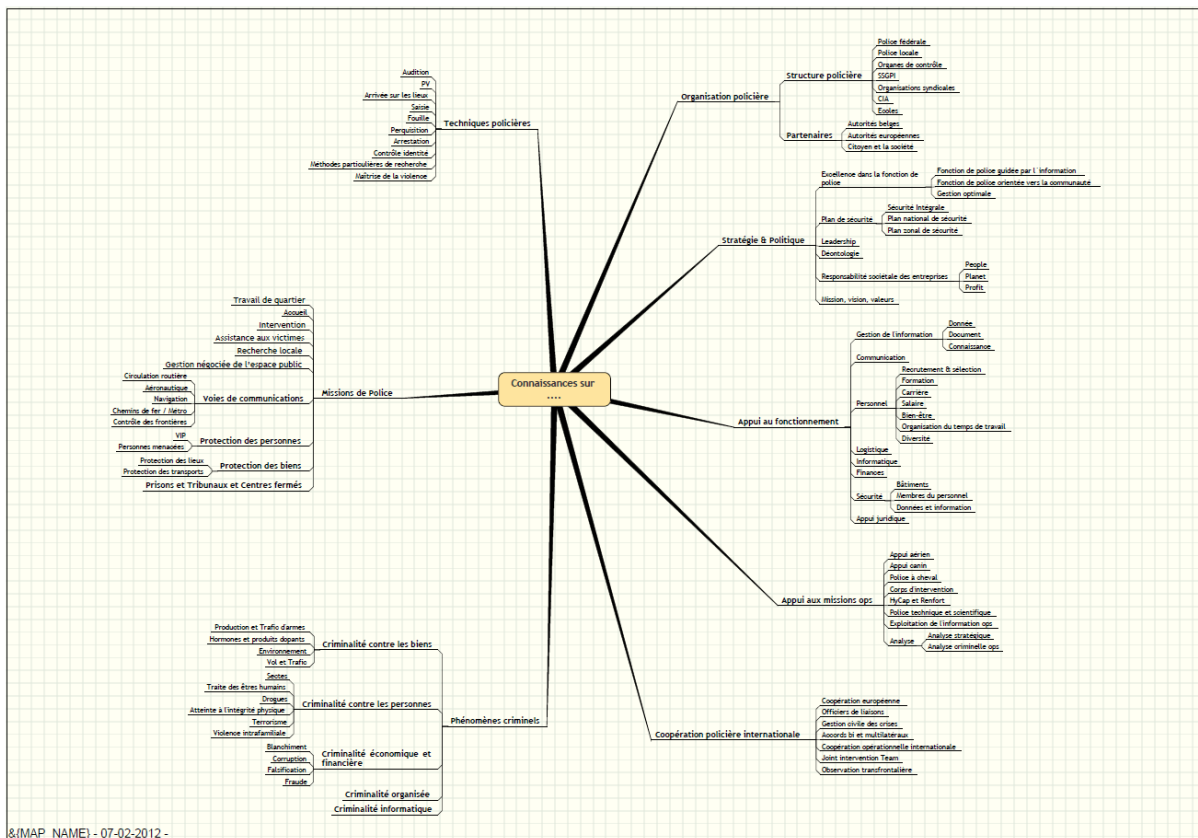


La cartographie des domaines de connaissance : un outil transversal de visualisation et d'exploitation de l'information

Michèle ORBAN (Chargée de Veille et Formatrice)

Une cartographie, c'est la possibilité de représenter en une seule fois un ensemble structuré d'informations complexes. A l'heure où le déluge des flux informationnels menace les professionnels de la noyade, nous imaginons sans peine l'intérêt qu'éveille un tel outil. La connaissance, c'est le cœur de notre économie. Elle est au centre de l'intelligence économique et motive donc directement les professionnels de l'information à s'impliquer dans la gestion des connaissances.

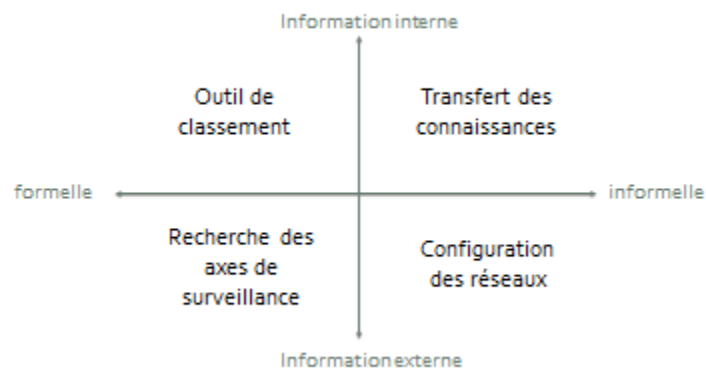
Au centre d'un paysage informationnel de plus en plus complexe, la cartographie des domaines de connaissance devient donc un outil indispensable aux professionnels de l'information et acquiert sa place dans leur formation.



La cartographie des domaines de connaissance est une représentation structurée de l'ensemble des domaines de connaissance d'une organisation. Autour d'un point central se développent les axes correspondant aux domaines principaux, c'est-à-dire les domaines de connaissance nécessaires à l'organisation pour réaliser ses missions. Chaque domaine se décompose en sous-domaines plus spécifiques – qui, eux-mêmes, peuvent encore se décomposer – et centralise les éléments (documents, informations, expertises) nécessaires aux activités d'un groupe de personnes en vue d'atteindre les objectifs.

L'objectif de cet apprentissage est double. Il s'agit d'une part d'acquérir les compétences nécessaires aux différentes étapes de construction de ce document graphique et de représenter au mieux le patrimoine de connaissances d'une organisation. D'autre part, il s'agit d'exploiter les atouts d'une telle vision macroscopique.

En tant qu'ontologie partagée, la cartographie sert de source inspiratrice au classement documentaire. Comme outil de visualisation des domaines de connaissance, elle met en évidence les lacunes et prévient ainsi les risques liés à l'absence ou à la perte rapide des connaissances stratégiques. Elle permet également d'associer un portail documentaire à un réseau d'experts et donc de faire le lien entre information et connaissance. Enfin, elle offre un outil puissant dans le processus de veille en permettant d'identifier les axes stratégiques.



Modèle de classement de l'information inspiré de J.-P. Bernat

Apprendre au futur professionnel de l'information à élaborer et à manipuler une telle carte, c'est lui offrir un outil qui va lui permettre de répondre aux exigences de l'économie actuelle.

Information literacy ? soignez votre LOOC ! (Light Open Online Courses)

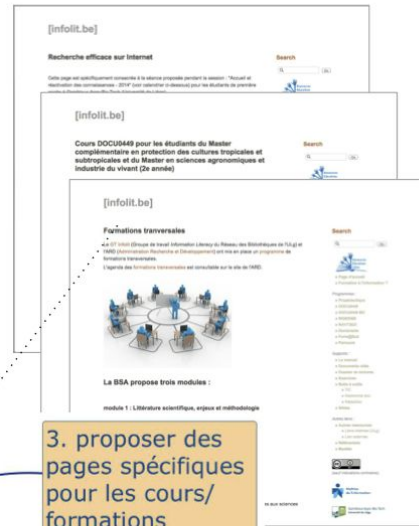
B. Pochet (ULg - Gembloux)



Un wiki :

- de support pour les cours ULg
- de support pour les formations (ULg et hors ULg)
- d'autoformation

Ouvert, libre et gratuit



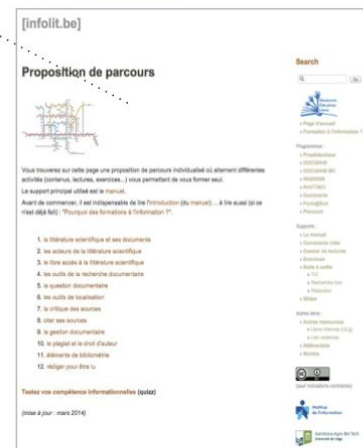
1. expliquer la démarche
Maîtrise du processus Découverte des outils Attitude critique

3. proposer des pages spécifiques pour les cours/formations
6 programmes

infolite.be

2. proposer des ressources
un manuel des exercices une boîte à outil des liens

4. proposer un parcours individualisé
12 modules



166 pages (en moyenne 164,5 pages vues par jour Google analytics)



L'interactivité pour susciter l'intérêt des étudiants à la formation documentaire - retour d'expérience

Nathalie YAKOVLEFF (Université Paris Descartes – Sorbonne Paris Cité, Faculté de Droit),
nathalie.yakovleff@parisdescartes.fr

Résumé

Comment réussir à sensibiliser les jeunes « *digital natives* » qui pensent maîtriser Internet et qui ne sont qu'au début de leurs études supérieures ? Comment les aider à transformer des pratiques intuitives en des compétences informationnelles qu'ils devront utiliser durant leurs études ? Le poster présente quelques méthodes pédagogiques interactives autour du jeu qui sont mises en œuvre dans le cours de Méthodologie et Recherche documentaire.

Mots-clés : jeu ; interactivité ; université ; travaux dirigés ; méthodologie ; recherche documentaire.

Introduction

Le cours de « Méthodologie et recherche documentaire » est enseigné en première année (licence 1) d'Économie Gestion. Cet enseignement est obligatoire : dix heures de cours par groupes de 10 à 35 étudiants en salle informatique. Le poster présente quelques méthodes pédagogiques interactives autour du jeu (Figure 1).

Les méthodes mises en œuvre

Bienvenue dans le cours !

Prendre conscience qu'on ne sait pas tout.

Le quiz sous *Moodle* "Quel chercheur êtes-vous?" permet aux étudiants de comprendre sous une forme ludique, dès le premier cours, que le monde de l'information ne leur est pas si familier.

Un score s'affiche en fin de quiz et on voit combien d'étudiants sont « Chercheurs expérimentés », « Chercheurs en devenir » ou... « Chercheurs d'espoir » et tous sont chaleureusement accueillis dans le cours !

Ceci a pour avantage de capter l'attention dès le début et d'installer une bonne ambiance. La présentation du cours est alors écoutée dans un climat favorable.

Apprendre et se souvenir

Créer de la solidarité dans le groupe.

Le concours de mots-clés et acteurs est organisé lors du second cours. Il permet de créer des liens entre les étudiants qui ne se connaissent pas. Après un exposé théorique, un jeu est organisé.

Sa règle est la suivante :

- a) la classe est découpée en plusieurs groupes à qui on distribue le même texte : il faut lister ses mots-clés et ses acteurs ;
- b) on projette au tableau un compte à rebours ;
- c) le temps imparti terminé, les porte-paroles écrivent au tableau leurs résultats ;
- d) le professeur compare et discute avec la salle ce qui est affiché et annonce le nom du groupe vainqueur.



Découvrir le Web.

Créer de l'émulation dans le groupe.

Le challenge des incontournables a pour but de faire explorer les sites importants pour les matière d'économie / gestion et pour la recherche d'information.

Sa règle est la suivante :

- a) par petits groupes, les étudiants remplissent un tableau listant des sites à visiter. Pour chacun, ils recensent les ressources intéressantes et la manière de les trouver ;
- b) un étudiant sera animateur, ce qui permet au professeur de gérer la salle ;
- c) l'ordre de passage étant défini, le premier groupe tire une question au sort. L'animateur clique sur la question correspondante dans le Powerpoint et le groupe répond ;
- d) une bonne réponse donne un point. En cas d'erreur, le groupe est éliminé. Puis c'est au tour du groupe suivant. On tire des questions jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'un groupe ;

Exemple de challenge : « je recherche une étude sur les habitudes de consommation des Français. Quel site propose ce type d'étude en consultation intégrale et gratuite ? »

Utiliser les outils du monde de l'entreprise

Se donner les moyens d'être opérationnel.

Netvibes et Google Drive sont utilisés afin de rendre les étudiants autonomes dans leurs futures recherches et de leur apprendre à travailler en ligne en groupe.

Conclusion

Ces méthodes permettent une initiation concrète et dynamique qui mobilise les étudiants. Dans le sondage annuel, la majeure partie d'entre eux estime que les connaissances acquises leurs seront utiles à l'avenir. La mission est donc accomplie !