



LES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES DANS LE MONDE DES MOOCS





WHAT'S UP DOC, FORMATION DOCUMENTAIRE POUR TOUS

SÉBASTIEN BLONDEEL

À l'instar d'autres contrées d'Europe, le paysage de l'enseignement supérieur et universitaire en Belgique francophone est traversé par des lignes d'évolution depuis un certain nombre d'années : démocratisation et massification de la

population étudiante, flexibilité des parcours, évolution de la pédagogie universitaire davantage centrée sur l'étudiant, l'évolution de ses compétences, les méthodes actives et les technologies numériques. Ceci s'ajoute aux attentes dues à l'évolution des métiers et aux besoins réguliers de formation en cours de carrière.

Les bibliothèques de l'Université libre de Bruxelles ont créé le MOOC What's Up Doc : formation documentaire pour tous, qui a ouvert sa première session en mars 2018. Cette nouvelle façon d'apprendre, offerte aux besoins d'un public élargi, représente un défi important : la pédagogie et le soutien des apprenants en ligne, l'évaluation du dispositif, sa reconnaissance et la place des bibliothèques dans le monde des MOOCs en sont quelques éléments.



Ces caractéristiques ont considérablement diversifié les publics ainsi que leurs besoins de formation. Les travaux académiques et les actualisations de connaissances appellent ainsi de plus en plus fréquemment des recherches informationnelles, qui nécessitent elles-mêmes des compétences adaptées.

Les bibliothèques universitaires s'inscrivent dans ce contexte et tentent d'adapter leur offre de services, d'infrastructures, de ressources et d'activités de formation à ces besoins nouveaux. Les (Library and) Learning centers en sont une matérialisation en vogue, mais d'autres évolutions plus modestes existent par ailleurs¹.

Un mouvement qui touche également d'une certaine manière les bibliothèques publiques : le développement du concept de « bibliothèque troisième lieu », les offres d'espaces publics numériques, de fablabs, d'activités diversifiées et de formations au public dans différents domaines, dont bien sûr la recherche documentaire, illustrent cette ouverture à l'appel de compétences et à la maîtrise de l'information. On observera également le mouvement d'intégration des usagers dans la gestion de certaines bibliothèques, et la présence de nombre d'institutions sur les réseaux sociaux². Des éléments qui influent par ailleurs sur l'évolution des métiers et des collaborations dans le monde des bibliothèques³, nous y reviendrons.

LES ORIGINES DU MOOC WHAT'S UP DOC (WUD)

Les bibliothèques de l'Université libre de Bruxelles (ULB) s'inscrivent dans ce mouvement pédagogique et d'évolution de services en suivant la voie des Library and Learning Centers.

À côté de formations documentaires intégrées dans certains cours disciplinaires au sein des facultés, dans une formule de partenariat où les

bibliothèques forment un assistant qui dispensera une formation documentaire aux étudiants et évaluera leurs compétences dans le cadre d'un travail au sein d'un cours crédité, les bibliothèques de l'ULB développent des activités de formation variées et hybrides : des permanences libres d'aide à la recherche, des séances présentielles de formation en groupe, l'accès à des tutoriels et capsules vidéo de démonstration dans l'outil de découverte de l'université et, entre autres, une formation documentaire personnalisée ouverte aux étudiants de master – en cours d'élaboration de leur travail de fin d'études – dans le champ des sciences humaines.

Celle-ci combine un tutoriel méthodologique librement accessible sur la plateforme d'apprentissage de l'ULB et une préparation ramenée au sujet de l'étudiant, que celui-ci peut instruire en parallèle au suivi du tutoriel, et ensuite la déposer dans l'espace de formation en ligne afin de recevoir un commentaire de l'équipe des bibliothécaires-formateurs. Il peut ensuite solliciter, s'il le souhaite, un rendez-vous de formation présentielle avec un membre de l'équipe spécialisé dans sa discipline, pour parfaire ses compétences sur base de sa préparation personnelle⁴. Mais il manquait un dispositif de formation plus large, de niveau initial en recherche documentaire, actualisé⁵, ouvert à une variété de profils d'apprenants pouvant évoluer dans différents contextes disciplinaires de l'université. L'idée de créer un MOOC s'est alors rapidement imposée.

Une équipe de neuf formateurs⁶ des bibliothèques s'est constituée, encadrée par la Cellule MOOC-Podcast de l'université (service de technopédagogie spécialisé dans la conception des MOOCs et l'accompagnement des enseignants/formateurs dans ce type de projets), pour développer *What's Up Doc (WUD)* en s'appuyant sur les expériences des différents dispositifs de formation mis en place dans l'institution⁷.

Les notes sont regroupées en fin d'article.

La conception du MOOC a nécessité près d'un an de travail et de nombreuses réunions de coordination, plénières ou en groupes plus réduits, des séances de travail régulières avec la Cellule MOOC-Podcast de l'ULB, et des contacts avec les gestionnaires de la plateforme de France Université Numérique (FUN) hébergeant le cours.

Ce processus a abouti à un MOOC consacré au parcours de la recherche documentaire, de la clarification du sujet et de la question de recherche, à l'intégration des informations trouvées dans un travail (citations et bibliographie), en passant par le choix de mots-clés pertinents, la formation d'équations documentaires, l'interrogation des outils de recherche, la sélection et l'accès aux documents adéquats. On ajoutera que le cours, dans ses caractéristiques générales, se place dans la mouvance majoritaire des MOOCs de la plateforme FUN : un accès gratuit, une ouverture à un public assez large, sans spécialisation poussée des contenus, d'une longueur moyenne – 5 à 8 semaines – et délivrant une attestation de suivi avec succès au terme de la session, pour une note minimale de 50 % obtenue à l'évaluation finale⁸.

LA COLLABORATION ENTRE L'ÉQUIPE DE CONCEPTION ET LA CELLULE MOOC-PODCAST : QUAND LES CONCEPTEURS DEVIENNENT DES APPRENANTS...

Après la phase de définition générale du projet, l'équipe de conception a bénéficié de la collaboration de la Cellule MOOC-Podcast de l'ULB et d'une formation dispensée par celle-ci.

La formation consistait en un dispositif hybride, mêlant le suivi d'un SPOC (Small Private Online Course, MOOC adressé à un public restreint), dont les contenus concernaient la pédagogie en ligne adaptée aux MOOCs (la clarification des objectifs, la communication en ligne, la production et la diffusion des contenus, vidéos, activités, quiz et exercices, l'accompagnement des apprenants, les éléments d'évaluation...). Elle comportait également des séances d'échanges et de questions-réponses en présentiel avec la Cellule MOOC-Podcast, et des entretiens individuels avec des chercheuses attachées à

la cellule, désireuses d'obtenir un retour sur ce dispositif d'apprentissage.

Ce processus de formation a permis aux membres de l'équipe de progresser en parallèle dans la création de WUD, en étant placés eux-mêmes dans la position des futurs apprenants. Un prototype a été produit dans un premier temps, un module du cours, testé sur un panel d'utilisateurs en ligne, qui ont apporté un retour précieux sur la clarté et les éléments d'amélioration à mettre en œuvre. Leurs éclairages ont par ailleurs été pris en compte par la suite pour la construction des autres modules.

Le support technique (enregistrement de séquences vidéo «face caméra», de *screencasts* – captures d'écran animées – de la ligne graphique et de certains autres supports particuliers du cours) était assuré par la Cellule MOOC-Podcast, de même que l'intégration de l'ensemble des modules du cours sur la plateforme FUN, et une aide à l'évaluation des usages de WUD par les apprenants⁹.

Ce dispositif a finalement représenté une formation continuée de choix pour l'équipe des concepteurs et formateurs des bibliothèques.

UNE ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE

Dans la phase d'apprentissage, la sensibilisation aux contraintes pédagogiques inhérentes à un MOOC et à son ouverture à un public (potentiellement) massif a modifié les repères des concepteurs : cette perspective nouvelle les a finalement amenés à inverser leur façon de construire un dispositif d'apprentissage.

Ainsi, les modules du cours ont été réfléchis pour développer des apprentissages actifs en plaçant les apprenants, dès le début, en situation de pratique dans des outils de recherche et des sujets documentaires. C'est donc par les activités et les exercices que ceux-ci devaient entrer progressivement dans la méthodologie de la recherche documentaire.

Le choix d'une approche centrée sur la pratique visait à répondre aux besoins d'apprenants aux profils variés, à leur faire «transférer» les acquis du cours à leurs sujets personnels, et à diminuer un sentiment de «solitude en ligne» qui engendre souvent un taux d'abandon important dans les MOOCs¹⁰. Favoriser la persistance de l'apprenant dans WUD et mobiliser son activité



jusqu'à l'évaluation finale du MOOC ont été un véritable défi – nous le verrons plus loin – pour l'équipe des concepteurs et des encadrants pédagogiques.

FACILITER, SOUTENIR ET MAINTENIR LA VIE DES APPRENANTS EN LIGNE

D'autres acquis ont nourri la conception du cours. L'importance tout d'abord de clarifier le contrat didactique entre les concepteurs-encadrants et les apprenants. Préciser les objectifs et les sous-objectifs de WUD – une réflexion riche sur la définition des compétences informationnelles et documentaires à privilégier –, préciser ses contenus, son déroulement (avec un calendrier reprenant les périodes d'encadrement de chaque module, et celle de l'évaluation finale) et son mode d'évaluation, de manière à gommer l'implicite qui peut être ressenti avec plus d'acuité dans un dispositif totalement en ligne. Vérifier également la « triple concordance » des objectifs, des contenus et de l'évaluation du cours.

L'équipe s'est aussi interrogée sur le soutien à l'assimilation des éléments de WUD par les apprenants. Elle a respecté de cette façon une progressivité dans le MOOC, en situant chaque compétence dans le parcours de la recherche documentaire. En outre, les modules du cours ont fait l'objet d'un découpage important pour rendre l'ensemble plus digeste et donner un rythme plus dynamique aux apprentissages. Les activités et les contenus théoriques ont été portés par des supports variés en vue de s'adapter à différentes manières d'apprendre. Et un soin particulier a été apporté aux rétroactions accompagnant les exercices, quiz et évaluations formatives, considérées comme des éléments d'apprentissage à part entière. Ces commentaires ont donc été nourris et orientants par rapport aux compétences travaillées¹¹.

Il est apparu également nécessaire de contextualiser les activités et les exercices proposés pour attiser l'intérêt des utilisateurs. Quatre champs disciplinaires ont de la sorte été approchés dans le MOOC (sciences et techniques; sciences de la santé; sciences humaines et sociales; histoire, arts et lettres). Le but n'était cependant pas d'approfondir ces matières dans le cours, mais bien d'en faire du grain à moudre

pour la méthodologie de la recherche documentaire.

Sous l'instigation de la Cellule MOOC-Podcast, l'équipe a également essayé d'humaniser le plus possible le dispositif en travaillant les dimensions phatique et sociocognitive du scénario pédagogique. Instiller de la sorte un sentiment de « présence » dans la communication des contenus et des activités, ainsi que sur les forums du cours.

Cela s'est opéré à partir des « publics cibles » que l'équipe entendait privilégier – des étudiants de l'enseignement supérieur ou universitaire et des adultes en réorientation professionnelle désireux d'acquérir une méthode de recherche documentaire ou d'actualiser leurs compétences informationnelles – et qu'elle a identifiés à des personas (des profils d'utilisateurs prédéfinis au niveau de leurs caractéristiques personnelles et de leurs besoins de formation). Les concepteurs se sont alors imprégnés de ces personas qui ont influencé leur manière de concevoir les contenus du cours, ainsi que le style et le ton utilisés pour communiquer.

L'usage de la vidéo est un autre moyen d'augmenter le sentiment de présence humaine dans les dispositifs en ligne¹². De courtes séquences « face caméra » ont ainsi été intégrées en introduction et en conclusion des modules de WUD, de même que des *screencasts* de démonstration dans des outils de recherche documentaire.

Le recours à une histoire, par l'intégration dans What's Up Doc d'un personnage fictif aux côtés de l'équipe de conception, le Lapin « traqueur d'infobésité » distribuant carottes et conseils, présent dans la ligne graphique du cours et intervenant dans certaines vidéos, visait également à susciter une présence et un « fil rouge » pour l'apprenant.

QUEL ENCADREMENT EN LIGNE ?

Les équipes de conception d'un MOOC sont presque toutes confrontées à un même questionnement sur le mode d'encadrement des apprenants lorsque le cours dispose, pour canal de communication principal, d'un forum ouvert à un nombre potentiellement élevé de participants et de messages.

Aussi les forums des MOOCs sont-ils régulièrement laissés à la spontanéité des échanges,

avec un encadrement plus distant et une modération peu directive. Ces forums peuvent néanmoins être de réels supports de persistance et d'émulation des apprenants dans les activités : en effet les questions, les réponses, les discussions, les ressources partagées, les commentaires sur le MOOC et les encouragements sont de puissants soutiens socioaffectifs et cognitifs, qui peuvent façonner un certain esprit communautaire¹³.

Susciter les échanges sur le forum général de WUD, faire de celui-ci une « agora », un lieu de passage régulier de manière à développer les apprentissages et l'engagement des apprenants, était donc un défi pour l'équipe encadrante qui a dû faire preuve de créativité dans ses interventions (voir la partie sur la diffusion du MOOC).

Renforcée par une dizaine d'autres collègues des bibliothèques de l'université (impliqués ou non dans des activités de formation), l'équipe pédagogique a organisé un système de permanences de veille sur les forums de WUD, en se partageant les informations utiles sur les discussions à suivre ou les réponses à apporter éventuellement aux questions des participants.

Dans cette démarche, les encadrants ont adopté la posture d'animateurs-formateurs et non celle d'« experts-matière », en relayant régulièrement des questions posées sur les contenus vers la communauté des apprenants, et en évitant de répondre aux questions fermées ou très disciplinaires.

En effet, en regard du volume potentiel d'utilisateurs actifs et de questions posées, l'équipe a parié sur le principe de la « réactivité ascendante¹⁴ ». Celle-ci consiste en une forme d'auto-régulation pyramidale des échanges entre participants, qui repose sur le fait que les questions simples peuvent recevoir une réponse rapide de la part d'un nombre potentiellement élevé d'apprenants. Plus le niveau de difficulté de la question est élevé, plus le délai de réponse peut augmenter, et le nombre potentiel de répondants diminuer. C'est dans ce cas de figure que les apprenants les plus « aguerris » inscrits au MOOC peuvent entrer en jeu, répondre aux questions plus difficiles et dynamiser le forum en jouant eux-mêmes un rôle de tuteurs ou d'animateurs dans un mouvement d'émulation. L'équipe encadrante (au « sommet » de la pyramide) n'aurait alors plus à répondre qu'à un petit nombre



Espace EUREK@, espace de travail en ligne et d'aide documentaire de second niveau à la Bibliothèque des sciences humaines de l'ULB.



de questions plus complexes n'ayant pas reçu de réponse de la part de la communauté.

Pour que l'équipe soit présente sans occuper l'espace de discussion, il a fallu jouer davantage sur le « sentiment de présence », laisser le temps à la communauté d'apprenants d'apporter une réponse aux questions posées, et n'intervenir qu'en cas de nécessité. Ceci demanda un certain « doigté en ligne » assez inédit.

On notera enfin qu'une charte des utilisateurs du cours a été élaborée (inspirée de celle de la plateforme FUN) pour clarifier le cadre des communications entre apprenants, et celle des apprenants vers l'équipe pédagogique.

LA DIFFUSION DU MOOC ET LES RETOURS DE SA PREMIÈRE SESSION

La première session de WUD s'est étendue du 26 mars au 1^{er} juin 2018. Celle-ci a enregistré 4 323 inscrits, la plus grande proportion de participants venant de France, de Belgique, des pays d'Afrique du Nord et du Canada, pour un ensemble de 78 pays répertoriés. Les motivations à suivre le cours, postées par plus de 310 apprenants sur le forum (objet d'une activité « brise-glace », intégrée dans le premier module de WUD pour initier un sentiment communautaire) ont révélé des attentes et des profils très diversifiés.

Une bonne proportion d'entre eux étaient des étudiants en bachelor (licence dans le cadre français), master, doctorat, avec également quelques chercheurs désireux d'acquérir ou de perfectionner leurs méthodes de recherche, de sélection et de référencement de l'information, en vue de la rédaction de leur travail, mémoire de fin d'études ou thèse. Il y avait également un certain nombre d'adultes en reprise d'études, à la recherche d'un bagage documentaire utile à leur nouvel horizon.

Des professionnels (secteurs de la santé, paramédical, commercial, audiovisuel, traduction, droit, mais aussi des journalistes et des artistes) constituaient également la communauté, avec un objectif d'actualisation des compétences de recherche, d'efficacité dans la collecte et la veille de l'information, pour une revue de la littérature ou la réalisation d'un projet.

Des collègues, enseignants ou formateurs à la recherche documentaire dans l'enseignement

secondaire, supérieur, universitaire, au sein d'une bibliothèque publique, d'un centre de documentation ou d'un service interne d'entreprise, venaient confronter leurs pratiques pédagogiques à l'approche suivie dans le cours et, peut-être, en retirer des éléments réflexifs.

La communauté se composait également de professionnels de l'information venus par curiosité à What's Up Doc, éventuellement pour un rafraîchissement de leur pratique professionnelle ou la découverte de nouveaux outils.

S'y associaient aussi des personnes sans objectif précis, désireuses de suivre le cours pour le plaisir d'apprendre, de disposer d'outils pour appréhender le monde de l'information, traquer les « fake news », éviter « l'infobésité », ou vivre une première expérience d'apprentissage en ligne.

Ces profils déclarés laissent supposer que le MOOC a pu toucher ses principaux « publics cibles » – des étudiants de l'enseignement supérieur et universitaire confrontés à un travail de recherche, des personnes en réorientation professionnelle –, mais qu'il a attiré aussi, dans une proportion importante, un public moins attendu de collègues, professionnels de l'information ou formateurs dans ce domaine, curieux et/ou utilisant le cours comme outil de formation continuée¹⁵.

DES ÉLÉMENTS POSITIFS

Très peu de problèmes techniques ont été signalés par les apprenants (accès à la plateforme FUN, navigation dans le cours, téléchargements de documents...), à la différence de ce que connaissent généralement les MOOCs dans les premiers jours de leur ouverture. Les communications sur les forums ont concerné les contenus du cours, et l'équipe n'a pas dû intervenir pour « recadrer » des messages.

Par ailleurs, les communications étaient constructives, souvent pertinentes et formulées au cours de la période d'encadrement pédagogique correspondante (les modalités de suivi prévoyaient une période d'encadrement pédagogique déterminée pour chaque module, inscrite au calendrier du cours). L'accent mis sur l'explicitation des consignes d'activités – notamment l'accès et l'usage des forums du cours – semble donc avoir été bénéfique.



Salle de lecture à la
Bibliothèque des sciences
humaines de l'ULB.

DES ÉLÉMENTS INATTENDUS

Une solidarité spontanée entre apprenants (effet de réactivité) s'est exprimée à plusieurs reprises pour des questions ou des difficultés rencontrées par certains. Des discussions ont également jailli entre eux, notamment à propos d'une méthode de clarification d'un sujet de recherche et d'identification de ses concepts principaux, amenant des éléments nouveaux. Des suggestions d'amélioration et quelques bugs ont également été communiqués par les apprenants.

Ces traits collaboratifs furent très encourageants pour l'équipe encadrante, et bénéfique à l'ensemble de la communauté de WUD.

MAIS AUSSI DES ÉLÉMENTS PLUS PROBLÉMATIQUES

Le volume de participation aux forums (pour un total d'environ 600 messages, posts de motivation, questions ou commentaires d'apprenants) a évolué en parallèle à celui des autres activités et exercices proposés dans le cours : une participation importante dans le module 1, puis une diminution graduelle de celle-ci au fur et à mesure de l'avancement du MOOC. On notera que cette diminution était également observable au sein des activités d'un même module (il y avait davantage de participation aux exercices de début de module que dans ceux de fin, et cette différence ne se rattrapait pas lors du passage au module suivant).



L'équipe pédagogique a tenté par différentes communications – sur les forums, dans les annonces/infos du cours et les mails envoyés aux inscrits – de dynamiser les échanges et de soutenir la participation active au MOOC : les encadrants ont relayé régulièrement les questions d'apprenants et en ont posé parfois eux-mêmes de leur propre initiative, vers la communauté; des forums nouveaux ont également été créés dans le cours (« Vos réactions aux contenus », « Échangez vos tuyaux ») archivant les apports pertinents des participants aux contenus suivis, et ce dans un but pédagogique et participatif. Ces forums ont suscité à leur tour quelques messages nouveaux, mais le volume d'interactions y fut globalement limité.

Cette diminution de participation a été par ailleurs préjudiciable au déroulement d'activités collaboratives proposées en fin de cours (dans les modules 5 et 7), relatives au choix de critères de sélection de l'information et de parcours de recherche documentaire.

Si le volume d'activité sur les forums s'est dilué au fur et à mesure du déroulement de WUD (constatation vérifiée généralement dans les MOOCs), la qualité et la pertinence des posts des apprenants furent toutefois élevées.

Une hypothèse, qui devra être vérifiée par l'enquête de satisfaction envoyée aux apprenants et l'observation du public des sessions futures du MOOC, pourrait être que cette première session a bénéficié d'un effet de curiosité, qui a amené un public important de professionnels de l'information et de formateurs dans ce domaine. Ceux-ci ont pris une part active dans les communications sur les forums au fur et à mesure de l'avancement du cours, occupant ainsi un espace de discussion où leurs compétences, visibles dans les messages particulièrement pertinents et complets qu'ils ont postés, ont pu « inhiber » les vellétés de communication des apprenants moins armés.

QUELLE ÉVALUATION ?

Les résultats de l'enquête de satisfaction, dont l'analyse est en cours à l'heure d'écrire ces lignes, les améliorations subséquentes apportées au cours, et l'évolution de la composition du public au fur et à mesure des sessions, verront peut-être une modification de l'expé-

rience vécue dans cette première session de What's Up Doc.

Sur le plan des résultats, 243 apprenants ont participé à l'évaluation finale du MOOC, et 229 d'entre eux ont obtenu l'attestation de suivi avec succès.

Ceci pose également la question du format de l'évaluation adopté dans le cours (un questionnaire à choix multiples) pour mesurer les acquis d'un processus de recherche documentaire, à la fois méthodologique et pratique. Une réflexion que l'équipe de conception mènera à la lumière des évaluations du dispositif communiquées par les apprenants.

DES DÉVELOPPEMENTS POSSIBLES ?

Les constatations posées plus haut vérifient les limites auxquelles sont confrontées les équipes de conception et d'encadrement d'un MOOC au contenu « généraliste », ouvert à un grand nombre d'inscrits et relativement anonyme : il est très difficile d'y développer un parcours d'apprentissage et un encadrement individualisés, collant aux préoccupations des apprenants (moteurs de la motivation et de la persistance dans le suivi d'un cours), de connaître les motifs de leur « décrochage » éventuel et, partant, de pouvoir réagir de manière adéquate.

Les MOOCs constituent sans doute une des formes les plus libres de formation médiatisée et encadrée (même si cet encadrement prend une forme générale et assez limitée), ce qui représente une série d'avantages, mais aussi des inconvénients. Cette forme d'apprentissage requiert une grande autonomie, une motivation importante, un contrôle, une contextualisation et une mobilisation rapide des acquis de la part des apprenants.

Des pistes de réflexion et d'amélioration sont toutefois envisageables pour What's Up Doc.

Ainsi, l'apprentissage par problème – et un sujet de recherche documentaire en est un – pourrait être exploité davantage; les quatre thématiques de recherche proposées dans différentes activités du MOOC pourraient de cette façon être travaillées de manière plus permanente.

Afin d'individualiser davantage les parcours, il peut être également intéressant de réfléchir à l'intégration d'une démarche portfolio¹⁶, que chaque apprenant pourrait instruire librement,

au fur et à mesure de l'avancement du MOOC et du parcours de la recherche documentaire, et qu'il ramènerait à son propre sujet de travail. Ce « portfolio de développement documentaire continu » pourrait ensuite faire l'objet d'une autoévaluation de l'apprenant, ou d'une évaluation par les pairs, continue ou à la fin du cours. Mais la démarche portfolio est une méthode pédagogique exigeante, requérant elle-même un apprentissage qui s'ajouterait à des contenus et à des activités du cours déjà substantiels. L'usage d'un tableau de bord ou d'un « carnet de MOOC » par chaque participant, reprenant les éléments du MOOC qu'il a visionnés, le temps passé sur chaque partie, les activités et les exercices auxquels il a participé et ses résultats aux évaluations, pourrait également être encouragé, afin de lui donner des informations sur sa progression, favoriser la gestion de ses apprentissages, élever son sentiment de contrôle et, partant, sa motivation¹⁷.

Sur le plan de l'encadrement, l'équipe pédagogique pourrait tirer davantage parti des résultats obtenus aux exercices dans les modules du cours (qu'elle peut consulter en temps réel dans son espace de gestion), relancer des questions sur le forum à propos des notions ou compétences problématiques au vu des tendances observées, afin de favoriser les mécanismes métacognitifs des apprenants, leurs progrès et leur persistance dans le cours.

La question de la création et du soutien d'une communauté d'apprentissage se pose également pour le maintien des apprenants au sein du MOOC : des moments d'échanges plus soutenus, organisés à des dates spécifiques planifiées dans le calendrier, seraient peut-être une voie à suivre. Prolonger les échanges de cette communauté de What's Up Doc sur les réseaux sociaux, s'émancipant ainsi des contraintes temporelles des sessions du MOOC sur FUN, est aussi un point sur lequel réfléchit l'équipe de conception et d'encadrement.

Enfin, la dimension émotionnelle, attachée à l'expérience d'apprentissage vécue par l'apprenant, est un autre élément exploré actuellement par la (techno)pédagogie, dans la mesure où l'émotion est un déclencheur de la motivation. Une corde que l'équipe pourrait peut-être faire vibrer à certains moments de l'encadrement pédagogique de WUD.

Les observations du déroulement de cette

première session semblent en tout état de cause vérifier l'intérêt d'une intégration du cours dans des dispositifs hybrides, mêlant activités à distance et moments de formation ou d'échanges en situation présentielle, autour d'un formateur ou animateur de communauté¹⁸, et ce, afin d'entretenir la motivation et les apprentissages en profondeur des participants. Des formules qui posent une série de questions et d'enjeux pédagogiques...



LES MOOCS, L'APPRENTISSAGE DES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES ET LES BIBLIOTHÈQUES. QUELQUES QUESTIONS OUVERTES...

Les bibliothèques universitaires et les bibliothèques publiques, à travers l'évolution de leurs services et de leurs publics d'utilisateurs, peuvent jouer un rôle moteur dans l'accompagnement de ces nouvelles formes d'apprentissage¹⁹ : elles disposent d'infrastructures et de personnels de médiation, formés et tournés de plus en plus vers leurs usagers, qui pourraient s'ouvrir à des communautés d'apprentissage attachées à des MOOCs orientés dans la maîtrise des compétences informationnelles, et ce pour peu qu'on leur en donne les moyens et la légitimité d'action.

Une perspective qui lève une série d'interrogations générales :

- quelle pédagogie est la plus adaptée aux MOOCs ?
- quelles intégrations possibles d'éléments d'individualisation et de soutien au sein de ceux-ci ?
- quelle transposition dans des dispositifs d'apprentissage plus modestes ?
- quelle validation des MOOCs et, plus généralement, quelle validation de dispositifs d'apprentissages « informels » dans des parcours académiques et professionnels ?
- quel statut, quelle légitimité et quel rôle des bibliothécaires-formateurs dans l'accompagnement des MOOCs relevant de leurs domaines de compétence ?



- quelle articulation des compétences informationnelles, des compétences de méthodologie universitaire et des compétences disciplinaires ?
- comment passer de l'injonction à la liberté ? Comment évoluer d'un travail académique commandité à la (re)mobilisation libre des compétences et des dispositifs ouverts au gré des besoins ?

Lorsqu'il est dit que les compétences informationnelles sont devenues un incontournable du « Métier d'étudiant²⁰ », du « Métier de citoyen » et de tous les métiers en évolution continue, les perspectives de leur apprentissage élargi valent, plus que jamais, la peine que l'on s'y attarde.

B:F

Notes

- 1 Sur les exemples de Learning Centers, comme LILLIAD ou le Rolex Learning Center à Lausanne, et les liens entre ces innovations et les bibliothèques de recherche « traditionnelles », on consultera entre autres : Julien Roche, « LILLIAD Learning Center Innovation : un projet de l'université Lille 1 au cœur du campus de la Cité scientifique », in *BBF*, n° 4, février 2015. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2015-04-0096-007>; Anne Boraud, « Quelles compétences pour les professionnels au Learning Center ? De l'opinion à l'utopie », in *BBF*, n° 13-14, décembre 2017, p. 24-32; Béatrice Besson, « Hub Librarian », *ibidem*, p. 46-49. Voir aussi les sites institutionnels : <https://lilliad.univ-lille.fr/> et <https://rolexlearningcenter.epfl.ch/>
- 2 Le concept de bibliothèque troisième lieu et son inclusion dans le paysage social, culturel et citoyen se trouve bien approfondi dans l'ouvrage dirigé par Amandine Jacquet, *Bibliothèques troisième lieu*, Association des bibliothécaires de France, 2015. Les perspectives de ces bibliothèques dans l'émergence de « nouvelles formes de savoir », la formation des usagers, et leurs réponses aux appels d'autonomie de leurs publics, se trouvent abordées dans les chapitres signés par Bertrand Calenge, « La sidération du troisième lieu » (p. 51-52), Claude Poissenot, « L'individu au fondement de la bibliothèque troisième lieu » (p. 54-57) et Sylvie Terrier, « Le Troisième-Lieu à Thionville » (p. 73-75).
- 3 Le *BBF* n° 13-14 de décembre 2017, intitulé *Métiers en (r)évolution*, est précisément consacré à l'évolution des missions, des compétences et des métiers dans le monde des bibliothèques. On y consultera entre autres : Cécile Swiatek, « Quelles compétences pour les bibliothèques de recherche ? Les orientations *skills and competencies* au sein de Liber » (p. 24-32) et Marlène Delhay, « Bibliothécaire open access » (p. 21).
- 4 Voir Sébastien Blondeel, « Une formation documentaire personnalisée pour les étudiants de Master en sciences humaines (ULB) : comment concilier hybridation, autonomie et encadrement des apprenants ? », in *Tribune Compétences Informationnelles* [blog], 21 novembre 2016. Disponible sur : <https://tribuneci.wordpress.com/2016/11/21/une-formation-documentaire-personnalisee-pour-les-etudiants-de-master-en-sciences-humaines-ulb-comment-concilier-hybridation-autonomie-et-encadrement-des-apprenants/>
- 5 Le cours en ligne DOCUPOLE répondait à ce besoin, mais créé en 2007, il n'était plus à la page des nouveaux outils de recherche documentaire. Voir à son sujet Sébastien Blondeel, « L'utilisation de DOCUPOLE et les défis de son passage en MOOC », in *Cahiers de la documentation*, n° 2, juin 2014, p. 14-25. Disponible sur : <http://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/172009/Holdings>
- 6 Il s'agit de Rachida Bensliman, Sébastien Blondeel, Alexandra Bradfer, Sophie Fally, François Frédéric, Françoise Gilain, Delphine Paul, Stéphanie Thibaut et Luc Verdebout.
- 7 Une description de What's Up Doc est accessible sur le portail de France Université Numérique : <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:ulb+44012+session02/about>
- 8 Pour une classification des MOOCs hébergés sur FUN, voir Éléonore Vrillon, « Une typologie de MOOC de France Université Numérique (FUN) : méthode et enjeux », in *STICEF*, n° 24, 2017, p. 1-27. Disponible sur : <http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.4.vrillon/24.2.4.vrillon.htm>
- 9 L'évaluation des usages de WUD lors de sa première session est encore en cours. Celle-ci consiste en un questionnaire en ligne envoyé à l'ensemble des inscrits, ainsi qu'à des entretiens personnels qualitatifs menés avec des apprenants volontaires.
- 10 Ce paragraphe contient des informations présentées dans Sébastien Blondeel, « Un nouveau MOOC... What's up Doc : formation documentaire pour tous », in *Tribune Compétences Informationnelles* [blog], 24 janvier 2018. Disponible sur : <https://tribuneci.wordpress.com/2018/01/24/un-nouveau-mooc-whats-up-doc-formation-documentaire-pour-tous/> Sur les aspects liés aux abandons dans les MOOCs, on consultera : Matthieu Cisel, « MOOC : ce que les taux d'abandon signifient », in *Educpros* [Blog], 1^{er} juin 2013. Disponible sur : <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2013/06/01/mooc-ce-que-les-taux-dabandon-signifient/> et Clément Dussarps, « Abandons et écarts entre l'offre de formation, les attentes et le vécu des étudiants dans les dispositifs de FOAD », in *HAL-archives ouvertes*, 2014. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01271510/document>

- 11 Il est à souligner que les évaluations intermédiaires, intégrées dans le corps ou à la fin des modules d'un MOOC, sont généralement fort appréciées par les apprenants. Ceux-ci les considèrent souvent en effet comme de nouvelles occasions de réfléchir aux compétences travaillées dans les modules en question, plutôt que comme des épreuves sélectives. Voir Gilles Aldon, « MOOC, Formations à distance, Formations hybrides », in *Sesamath*, n° 46, septembre 2015. Disponible sur : http://revue.sesamath.net/IMG/pdf/mathematique-gillesaldon_article747.pdf
- 12 Voir Jered Borup, Richard E. West et Charles R. Graham, « Improving online social presence through asynchronous video », in *Internet and Higher Education*, n° 15, 2012, p. 198-202. Disponible sur : https://ac.els-cdn.com/S109675161100073X/1-s2.0-S109675161100073X-main.pdf?_tid=eccca254-facc-11e7-8f7d-00000aacb35f&acdnat=1516114551_48af9ffeb3819591717a45068842f6df
- 13 Les conclusions de plusieurs études sur l'usage des MOOCs tendent ainsi à montrer que près des deux tiers des apprenants actifs sur les forums vont jusqu'au terme du MOOC qu'ils suivent, pour moins de 10 % de l'ensemble des inscrits. L'aspect problématique est que les actifs sont très minoritaires (environ 6 %) au regard de l'ensemble des inscrits aux MOOCs. Voir sur ces questions : François Mangenot, « Du e-learning aux MOOC : quelle évolution des échanges en ligne ? », in *Actes du colloque Epal – Échanger pour apprendre en ligne*, sous la coord. de C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen, T. Soubrié, Grenoble, 4 au 6 juin 2015. Disponible sur : <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2015-mangenot.pdf>; Eni Mustafaraj et Jessica Bu, « The Visible and Invisible in a MOOC Discussion Forum », in *Proceedings of the Second ACM Conference on Learning*, Vancouver, 14 au 18 mars 2015, p. 351-354.; Isabelle Quentin, Jean Condé, « Les rôles endossés par les apprenants les plus actifs dans un forum de MOOC : le cas d'ItyPA 2 », in *Distances et médiations des savoirs*, 2016, n° 15, p. 1-19. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/dms/11567>
- 14 Sur les activités de tutorat en ligne et le principe de la réactivité ascendante, on consultera Jacques Rodet, « La réactivité ascendante, et quelques autres modalités d'accompagnement des apprenants à distance dans les réseaux sociaux massifs d'apprentissage (RSMA) », in *Learning Sphere* [blog], 2 juillet 2014. Disponible sur : <http://learning-sphere.com/fr/la-reactivite-ascendante-et-quelques-autres-modalites-daccompagnement-des-apprenants-a-distance-dans-les-reseaux-sociaux-massifs-dapprentissage-rsma/>
- 15 Cela répond d'ailleurs à des incitations à l'autoformation des personnels des bibliothèques, invités de plus en plus à suivre des MOOCs. Voir Marlène Delhay, « Bibliothécaire Open Access », in *BBF*, n° 13-14, décembre 2017, p. 21.
- 16 Il existe différents types de portfolios, tant au niveau des supports (papier, en ligne), que des méthodes, contenus et finalités assignés à ceux-ci. Le portfolio peut en effet être un instrument de publicité et de valorisation professionnelle, et un outil d'apprentissage, personnel et réflexif, à partir de preuves et de traces collectées par l'apprenant. Cet outil se prête donc particulièrement bien à l'apprentissage des compétences documentaires et de la démarche de recherche. On consultera, sur l'usage du portfolio à des fins d'apprentissage documentaire, Shikha Sharma, « From Chaos to Clarity : Using the Research Portfolio to Teach and Assess Information Literacy Skills », in *Journal of Academic Librarianship*, vol. 33, n° 1, janvier 2007, p. 127-135. Disponible sur : https://ac.els-cdn.com/S0099133306001649/1-s2.0-S0099133306001649-main.pdf?_tid=9ace549d-7069-4e58-80c7-debdc3850ffc&acdnat=1530623693-be169dc3a9dc16d3d09af8299a5c2406 et plus globalement, sur le portfolio comme outil métacognitif, Bernadette Noël, « D'une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition », in *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, sous la dir. de Bernadette Noël et Sylvie C. Cartier, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016, p. 37-39.
- 17 Voir sur l'usage d'outils d'assistance à l'autorégulation en ligne : Christian Depover, Lionel Melot, Albert Strebelle [et al.], « Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance », in *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, op. cit., p. 102-108.
- 18 Ainsi, des expériences de suivis de MOOCs ont conduit des apprenants à se rassembler dans des lieux informels afin de partager leurs réflexions et leurs apprentissages autour du MOOC. Voir Christian Depover, Lionel Melot, Albert Strebelle [et al.], article cité, p. 100.
- 19 Ce mouvement d'ouverture et de liberté d'apprentissage rejoint par ailleurs les mouvements de l'Open Access (accès libre à la littérature scientifique) et de l'Open Science (accès libre aux données de la recherche) qui posent des enjeux majeurs pour les années à venir.
- 20 Nous renvoyons sur ce point aux travaux d'Alain Coulon, qui ont relevé l'importance des compétences informationnelles dans l'acquisition du « Métier d'étudiant » et de son acculturation à l'environnement universitaire. Voir notamment Alain Coulon, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Presses universitaires de France, 1997.

Photos : © Marie Ozanne/CARAVANE