



Learning Centre de l'UHA : comment accompagner son ouverture et inciter les futurs usagers à exploiter ce nouveau centre de ressources ?

Bernard Coulibaly, Hélène Hermann

► To cite this version:

Bernard Coulibaly, Hélène Hermann. Learning Centre de l'UHA : comment accompagner son ouverture et inciter les futurs usagers à exploiter ce nouveau centre de ressources ? : Projet d'innovation en pédagogie universitaire à l'Université de Haute Alsace. 2014. hal-00973502

HAL Id: hal-00973502

<https://hal.science/hal-00973502>

Submitted on 4 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Laboratoire Interuniversitaire

des Sciences de l'Éducation

et de la Communication

EA 2310

Learning Centre de l'UHA :
comment accompagner son ouverture et inciter les futurs
usagers à exploiter ce nouveau centre de ressources ?

RAPPORT DE RECHERCHE

Bernard COULIBALY

Maître de Conférences

Sciences de l'Éducation

Faculté des Lettres Langues et Sciences Humaines

Hélène HERMANN

Maître de Conférences

Sciences de l'Information et de la Communication

I.U.T. de Colmar – Techniques de Commercialisation

Rapport : 2014

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
Introduction	1
 Première partie – Le cadre méthodologique	 3
1. Les enquêtes exploratoires	3
2. Les questionnaires	4
2.1 questionnaires à destination des étudiants	4
2.2 Questionnaires à destination des enseignants	5
2.3 Diffusion et méthode d'analyse des questionnaires	6
 Deuxième partie - Synthèse des entretiens	 7
1. Moyens matériels, ressources humaines et principales missions	7
2. Liens avec d'autres services de l'UHA et relations avec l'extérieur	9
3. Quelle évaluation actuelle des différents services ?	10
4. Quels sont les points forts et les points faibles actuellement ?	10
5. Projet du Learning Centre : quelles sont leurs attentes ?	11
 Troisième partie - Résultats du questionnaire étudiants	 13
1. Les tris à plats	13
1.1 Profil des étudiants	13
1.2 Environnement et méthode de travail : caractéristiques et perceptions	17
1.3 Les TIC dans l'environnement étudiant	19
1.4 Les bibliothèques de l'UHA : quelle place dans leurs études ?	24
1.5 Génération Y : quel regard portent-ils sur eux-mêmes ?	30
1.6 Les étudiants et leur vision du futur (emploi, vie personnelle)	32
2. Analyses croisées et quelques résultats significatifs	33
2.1 La mise en ligne des cours	33
2.2 Bibliothèque fréquentée	33
2.3 Perception de l'aide du personnel des bibliothèques	33
2.4 Incitation des enseignants à l'utilisation des ressources documentaires	34
2.5 Les cours dispensés au sein d'une bibliothèque	35
2.6 Références bibliographiques distribuées	36
2.7 Taux de fréquentation des bibliothèques et incitation des étudiants	36

2.8	Distribution d'une bibliographie et sollicitation des enseignants	37
2.9	Perception de l'équipement informatique	38
3.	Analyse du verbatim	40
3.1	Des bibliothèques bien agencées mais trop petites	40
3.2	Ambiance conviviale mais environnement bruyant et mal tempéré	41
3.3	Fonds documentaire riche mais pas assez spécialisé	41
3.4	Matériel disponible : insuffisant ou défectueux	42
3.5	Bâtiments : implantation satisfaisante mais horaires d'ouverture à revoir	43
3.6	Aide du personnel qualifié : les étudiants sont partagés	43
3.7	Portrait de leur « bibliothèque idéale »	43

Quatrième partie - Résultats du questionnaire enseignants

1.	Les tris à plats	47
1.1	Profil des enseignants interrogés	47
1.2	Comportement d'usage des TIC	50
1.3	Rapport des enseignants à la bibliothèque	51
1.4	Opinion des enseignants sur le rapport des étudiants à la bibliothèque	55
1.5	Comment les étudiants sont-ils perçus par leurs enseignants ?	58
1.6	Perception de leurs propres pratiques pédagogiques	60
1.7	Esquisse de la perception enseignante d'une bibliothèque « idéale »	61
1.8	Learning Centre : que savent les enseignants à ce sujet ?	61
2.	Analyse croisées et quelques résultats significatifs	64
2.1	Quel rapport des étudiants aux ressources des BU ?	64
2.2	Quel regard des enseignants sur le comportement des étudiants ?	64
2.3	Évolution vers un changement de méthodes d'enseignement ?	66
2.4	Quel rapport des enseignants à la bibliothèque ?	67
2.5	Quelle représentation d'une bibliothèque future ou Learning Centre ?	68
3.	Analyse de contenu du verbatim	69
3.1	Manque d'investissement des étudiants dans l'apprentissage	69
3.2	Changement de pratiques pédagogiques	70
3.3	Disponibilités des ressources numériques TIC	71
3.4	Structuration de l'espace des bibliothèques	72

Cinquième partie - Le concept de Learning Centre : retour sur son émergence et ses principes directeurs

1.	Learning Centre : concept, historique et enjeux	74
1.1	Qu'est-ce qu'un Learning Centre ?	74

1.2 Historique des Learning Centres	77
2. Des Bu aux Learning Centres : les motivations d'un tel changement	78
3. Quels apports des Learning Centres dans un contexte universitaire en pleine mutation ?	80

Sixième partie – Cadre théorique et problématisation

1. Les questions de diffusion et d'appropriation d'un dispositif	86
2. Qu'en est-il de l'innovation pédagogique ?	92
3. Learning Centre : support à la pédagogie constructiviste et socio-constructiviste	97
4. Le Learning Centre comme « support de médiation » ?	98
5. Focus sur le public étudiants	100
5.1. Une nouvelle orientation pédagogique plus favorable aux étudiants ?	101
5.2. Appui à l'apprentissage : les étudiants jugent leurs BU	103
5.3. Quelle dimension socio-affective d'un centre de ressources ?	106
6. Focus sur le public enseignants	107
6.1. Que retenir de leur rapport à la BU ?	107
6.2. Vers quelle évolution peut s'orienter la relation pédagogique du point de vue des enseignants ?	109
6.3. Quelle place occupée par les TIC dans l'appropriation du Learning Centre par les enseignants ?	110

En guise de conclusion : quelques recommandations

Références bibliographiques

Annexes

Table des annexes	124
Annexe 1 : Guide d'entretien	125
Annexe 2 : Questionnaire Étudiants	127
Annexe 3 : Questionnaire Enseignants	136

Introduction

L'Université de Haute Alsace (UHA) fait face comme la plupart des universités françaises à la révolution du numérique qui bouleverse de manière irréversible les pratiques institutionnelles, pédagogiques et de recherche.

Il semble que la Caisse des dépôts et consignation en partenariat avec la Conférence des présidents d'université aient bien pris la mesure de cette tendance inexorable. C'est pourquoi elle « s'est engagée, dans le cadre de son plan d'action ELAN 2020, à construire des outils d'aide à la décision et des indicateurs de référence dans l'objectif d'accompagner les établissements dans la définition et la mise en œuvre de leur stratégie numérique et plus largement de les soutenir dans leur démarche de modernisation » (p.9).

C'est en effet dans cette démarche de modernisation que l'Université de Haute Alsace est résolue à s'inscrire en s'engageant dans un projet de construction d'un Learning Centre. Ainsi, le campus de l'Illberg de l'Université de Haute Alsace accueillera son futur « Learning Centre » qui ouvrira ses portes au public fin 2016 et dont le projet architectural a été retenu le 7 février 2012.¹

Ce nouvel édifice de 3800m² répartis sur deux niveaux devrait regrouper trois services à savoir le SCD, le CLAM et le pôle usages numériques (TIC), actuellement dispersés sur le campus mulhousien. Ce Learning Centre a donc pour objectif d'allier en un seul et même lieu la recherche documentaire et l'apprentissage des langues sans oublier les technologies de l'information et de la communication. Ce regroupement en un seul et même lieu devrait contribuer à l'accompagnement et au soutien des activités d'enseignement et d'apprentissage auxquels pourront s'ajouter d'autres services tels que le SUAC (service culturel), le SIO (service d'orientation), la Nef des sciences, etc.

Cette perspective d'intégration traduit une volonté réelle de modernisation et de rationalisation censées optimiser l'appropriation des savoirs par l'apprenant considéré comme l'acteur central du Learning Centre. De ce point de vue, il y a à l'œuvre à l'UHA un processus d'innovation de son dispositif d'accompagnement à l'enseignement apprentissage et à la recherche dont tout porte à croire que ce changement ne sera pas sans effet sur les acteurs bénéficiaires que sont les étudiants mais aussi les enseignants. Cette « *maison commune* » sera au cœur du processus de valorisation et de production des savoirs pour devenir un outil d'apprentissage/d'auto apprentissage, collectif ou individuel, au service de l'ensemble de la communauté académique (Malotaux, 2011, p.59).

¹ <http://www.lalsace.fr/haut-rhin/2012/03/16/un-learning-center-pour-l-illberg> (consulté le 15 novembre 2013)

C'est un espace commun aux enseignants, aux étudiants, un véritable lieu de vie, de rencontres où l'apprentissage sera individuel mais aussi collectif. Apprendre, s'entraîner, restituer pour créer ainsi une sorte de « *troisième lieu* ». Forcée au début des années 1980 par Ray Oldenburg (professeur émérite de sociologie urbaine en Floride) cette notion de « *troisième lieu* » se distingue du premier lieu qui est le foyer et du deuxième, celui du travail. Le « *troisième lieu* » est en quelque sorte complémentaire aux deux premiers, puisque dédié à la vie sociale de la communauté et concerne des espaces permettant aux individus de se réunir et d'échanger de manière informelle. Dans cet espace « neutre et vivant », qui fonctionnerait comme un « facilitateur social », on s'y sent « comme à la maison » comme le rappelle Servet (2010).

Ce rapport de recherche a pour but de fournir quelques pistes de réflexions pour soutenir l'accompagnement à l'ouverture du Learning Centre afin d'inciter les futurs usagers à exploiter ce lieu. Ces réflexions sont le fruit de résultats d'enquêtes, d'entretiens et de lectures théoriques.

Dans une première partie, nous présenterons notre cadre méthodologique destiné à obtenir une photographie de l'existant. Tout d'abord, nous présenterons les enquêtes menées auprès des trois responsables des services CLAM, TIC et SCD pour comprendre leur fonctionnement et appréhender les besoins. Ensuite, nous passerons à la présentation des questionnaires diffusés aux enseignants et étudiants de l'UHA pour prendre, entre autres, la mesure de leur fréquentation des bibliothèques universitaires, leur rapport à la pédagogie et recueillir leurs souhaits d'amélioration permettant d'aboutir à la vision d'un centre de ressources « idéal ».

Dans la deuxième partie, nous présenterons les résultats avec une synthèse des entretiens réalisés auprès des responsables des trois services qui devraient être concernés par une intégration au sein du Learning Centre (SCD, TIC, CLAM).

Les troisième et quatrième parties seront consacrées à l'exploitation des résultats des questionnaires diffusés aux étudiants et enseignants pour connaître leurs habitudes de travail, d'utilisation des TIC et des centres de ressources actuels.

Puis, c'est dans la cinquième partie que nous dresserons un état des lieux de nos recherches théoriques concernant les Learning Centres et les motivations de leur émergence.

Enfin, une sixième partie présentera notre question de recherche et notre hypothèse qui seront traitées entre autres sous l'angle de l'innovation et de la pédagogie universitaire.

Enfin, en guise de conclusion, nous nous autoriserons à proposer quelques recommandations pour accompagner l'ouverture du Learning Centre sur le campus mulhousien.

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie suivie pour la réalisation de cette étude se déroulera en deux étapes. Nous exposerons d'abord la démarche adoptée pour mener nos enquêtes exploratoires et dans un second temps celle qui a présidé à la conception des questionnaires adressés aux étudiants et aux enseignants.

1. Les enquêtes exploratoires

Dans cette première étape destinée à comprendre le fonctionnement des services et les attentes de leurs gestionnaires, nous avons mené une *enquête exploratoire* en 2011 auprès des trois services communs censés être les structures de base du futur Learning Centre à savoir le CLAM, le SCD et les TICE. L'objectif visé par cette démarche exploratoire a été de procéder à un état des lieux en termes de moyens matériels, ressources humaines ainsi que des missions mises en place à l'UHA au service de l'enseignement-apprentissage et de la recherche. Il s'agissait également d'échanger avec les responsables de ces services au moment de l'enquête, sur leur vision du futur Learning Centre.

Les enquêtes exploratoires ont été conduites à partir d'une grille d'entretien (cf. Annexe 1 page 125) conçue dans l'optique de recueillir des informations sur les thématiques suivantes :

- Description de la réalité, de l'existant. Il était attendu de chacune des responsables qu'elle nous décrive les objectifs et les missions ainsi que les moyens humains, matériels/équipement, fonctionnement et structuration de l'espace de son service ;
- Partage d'opinion sur les points forts, les points faibles du dispositif ;
- Éclairage sur le dispositif d'évaluation des actions du service concerné ;
- Représentations du futur Learning Centre : les services de l'UHA à rassembler dans ce dispositif, la diversification des savoirs, la structuration de l'espace, le confort, la convivialité, etc. ;
- Expression libre et points divers.

Ainsi la synthèse des réponses obtenues pendant cette enquête exploratoire a permis de préciser les indicateurs à prendre en compte dans la conception de nos deux questionnaires. Ce fut la seconde phase de notre démarche méthodologique.

2. Les questionnaires

L'objectif de cette seconde phase a été de tenter de cerner les habitudes de travail et d'utilisation des fonds documentaires de l'UHA et comprendre quelles pouvaient être les attentes des futurs utilisateurs d'un Learning Centre. Nous avons également cherché à comprendre la place qu'occupent aujourd'hui les TIC dans l'environnement étudiant et la pédagogie. Pour ce qui concerne le CLAM, considérant toutes les situations d'apprentissage particulières auxquelles nos destinataires du questionnaire pouvaient être confrontés, nous avons choisi délibérément de ne pas inclure de question sur ce service.

Les deux questionnaires créés, ont été diffusés aux étudiants et aux enseignants pour comprendre leurs usages et perceptions en rapport avec les ressources et le processus d'apprentissage. Ces questionnaires comprenaient une série de questions fermées à choix simple et multiple ainsi que des questions ouvertes.

2.1. Questionnaire à destination des étudiants (cf. Annexe 2 page 127)

Concernant la conception du questionnaire à destination des étudiants, nous avons été guidés d'une part par l'objectif de recherche d'informations quant aux usages des ressources documentaires, de l'utilisation des équipements informatiques et à leur importance dans l'apprentissage. D'autre part, nous avons consacré quelques questions relatives à leur environnement familial et leur vision personnelle de leur quotidien et de leur avenir pour mieux connaître le public étudiant.

Ce questionnaire a porté de façon plus précise sur les dimensions suivantes :

- Exception faite des questions permettant de dégager le **profil** des étudiants (*sexe, âge, composante, filière, diplôme en cours*), une première partie portait sur **l'organisation du travail et la perception de leur environnement** (*travaillent-ils dans l'anticipation ou plutôt dans l'urgence ? Quel est leur lieu de travail préférentiel ? Quelle place accordent-ils aux études par rapport aux loisirs ? Comment appréhendent-ils leur vie professionnelle future mais aussi la vie en général ?*).
- D'autres questions vont permettre de cerner **leur rapport aux technologies de l'information et de la communication** (*Comment se positionnent-ils face à la question de l'intégration des nouvelles technologies en cours ? Quelle est l'utilité de la mise en ligne des cours ? L'exploitation des nouvelles technologies est-elle d'après eux suffisante ? Que possèdent-ils comme matériel à titre personnel ? Quelle utilisation en font-ils et quel est leur niveau d'utilisation ? Comment utilisent-ils les ordinateurs de l'UHA ? Comment qualifient-ils le matériel de l'UHA mis à leur disposition ?*).

- Enfin, nous nous sommes intéressés à **l'usage qu'ils font des bibliothèques de l'UHA**, stimulés ou non par leurs enseignants (*Quel est leur rythme de fréquentation d'une bibliothèque de l'UHA ? Combien de fois ont-ils été amenés à travailler dans une bibliothèque durant une séance de cours ? Leurs enseignants les sollicitent-ils à utiliser les ressources des bibliothèques en complément des cours ? Leurs enseignants ont-ils l'habitude de distribuer une bibliographie en cours ? Qu'est ce qui les incite à fréquenter une bibliothèque ? Quelle est la bibliothèque qu'ils fréquentent le plus ? Principal attrait et principal défaut de cette bibliothèque ? Quelles seraient les améliorations les plus urgentes ? Comment perçoivent-ils leur capacité à faire des recherches documentaires ? Ont-ils pu et souhaité bénéficier d'une formation ? A-t-elle été utile ? Quelle vision ont-ils d'un centre de ressources « idéal » ? etc.*).

2.2. Questionnaire à destination des enseignants (cf. Annexes 3 page 136)

Le questionnaire diffusé aux enseignants, visait à appréhender leur rapport à la bibliothèque universitaire, l'usage qu'ils font des TIC, la perception qu'ils ont du comportement des étudiants et leur représentation d'un Learning Centre. Ce questionnaire a porté sur les dimensions suivantes :

- Des questions d'identification du **profil** de l'enseignant ont été placées en tête du questionnaire (*sexe, statut, spécialité, établissement(s) d'enseignement, quelle(s) année(s) de cursus, ancienneté*).
- Nous avons souhaité savoir **comment travaillent les enseignants** (*dans quel(s) lieux principalement*) et **quels rapports ils entretiennent avec les bibliothèques** (*degré et motif(s) de fréquentation, suggestion d'achats, participation à des formations ; souhait de participation à l'animation ; principal attrait / défaut, quelle est leur vision d'un « centre de ressources idéal » ?*).
- Par ailleurs, nous avons cherché à saisir **quelle est la place accordée aux bibliothèques dans la pédagogie** des enseignants (*incitent-ils leurs étudiants à les fréquenter ? Y dispensent-ils des cours ? Que pensent-ils de l'utilisation par leurs étudiants des ressources documentaires ?*).
- D'autres questions permettent d'identifier l'**équipement informatique** détenu à titre privé et leur degré de maîtrise pour des recherches documentaires.
- Puis, nous avons jugé important de chercher à cerner **quel regard les enseignants portent sur les étudiants d'aujourd'hui** (*degré d'implication, comportement en cours, attitude face à l'avenir professionnel, rapport à la hiérarchie...*) et à savoir ce qu'ils pensent de la **nécessité ou non de changer les méthodes d'enseignement** pour s'adapter à ces étudiants.

- Enfin, nous avons souhaité savoir s'ils connaissent **le terme de « Learning Center »** et quels sont d'après eux les différences / similitudes avec une BU.

2.3. Diffusion et méthode d'analyse des questionnaires

L'instrumentation des questionnaires a été réalisée via Sphinx Online Manager en juin 2012 à l'ensemble des étudiants et des enseignants de l'UHA. En octobre, le taux de retour du questionnaire enseignants était de 82 contre 437 pour les étudiants. Nous avons donc effectué une relance auprès des enseignants et avons réussi à obtenir 105 réponses à la clôture de notre enquête, début novembre 2012.

Notre méthodologie se fonde sur une analyse quantitative et qualitative des données recueillies. Tout d'abord une analyse des tris à plats suivie de l'exploitation de tris croisés pour les variables significatives entre elles. Enfin, le traitement des questions ouvertes a été effectué à partir du Verbatim de Sphinx Lexica de SphinxOnline. Nous avons opté pour le *verbatim selon le contenu*, car il « permet de sélectionner les citations en fonction de ce qui est dit. Cette approche privilégie le contenu qui peut être repéré automatiquement par la présence dans le texte d'un ou plusieurs mots ou par un travail de codification préalable »².

² Confère p.95, Rapport de recherche, Évaluation du dispositif de l'EAD de l'UDS.

Afin de prendre connaissance précisément de l'organisation, du fonctionnement et des différentes missions actuelles de trois services communs de l'UHA concernés a priori par le Learning Centre à savoir le CLAM, le SCD et les TICE, nous avons mené des entretiens individuels avec chaque responsable de ces services, respectivement Mme Myriam MARTIN, Mme Annie SCHALLER et Mme Béatrice AMEREIN-SOLTNER. Nous avons également permis aux responsables d'exprimer leurs attentes vis-à-vis du Learning Centre qui doit voir le jour sur le campus de l'Illberg en 2016. Voici le compte rendu de ces entretiens.

1. Moyens matériels, ressources humaines et principales missions.

Pour ce qui concerne la description des **moyens**, les trois différents services ont bien entendu leurs spécificités structurelles et de fonctionnements liés aux **missions**.

- **Moyens matériels et humains.**

Sur le campus mulhousien le **CLAM** offre dans ses locaux des postes multimédias, une salle de tutorat multi usages, une salle de réunion en plus d'un accueil/secrétariat. Dans les locaux de la bibliothèque universitaire de Colmar, une salle est mise à la disposition de l'auto formation en langue. Enfin, l'ENSISA met deux salles au service du FLE. Pour ce qui concerne les ressources humaines, le CLAM présente un personnel « réduit » compte tenu du nombre de missions à mener. De plus, le grand nombre de contractuels représente une faiblesse supplémentaire. Malgré tout, le personnel du CLAM « fonctionne très bien en équipe », et les forces de chacun sont au service des autres.

Quant au **SCD**, le bâtiment de l'Illberg abrite deux services : la bibliothèque universitaire de l'Illberg et les services transversaux (direction, service administratif, les responsables ressources électroniques, système d'information, formation, communication...). Une vingtaine de personnes travaille sur le site de Mulhouse et certaines d'entre elles travaillent à la fois pour la Bibliothèque universitaire et pour le SCD. Un point fort de ce service réside dans la « bonne ambiance de l'équipe et le bon esprit qui y règne » ce qui rend le fonctionnement très flexible. De plus, le personnel est curieux et disposé à se former en permanence.

Il n'existe pas de service innovation pédagogique et la charte graphique pour les **TICE** est récente. Le personnel est principalement composé d'une chargée de mission et de

³ Guide d'entretien cf. Annexe 1 p.125

bénévoles. Des « correspondants TICE » sont présents au SCD, des actions de formation sont menées par Mme Nicole GEVAUDAN qui peut s'appuyer sur un assistant à mi-temps de l'IUT de Mulhouse.

- **Missions**

Les « grandes missions » du **CLAM** sont définies par le plan quadriennal de l'UHA puisque le CLAM est un service commun sous la responsabilité directe du Président. Ces missions se répartissent entre l'apprentissage (sans évaluation) et la préparation de certifications validant des compétences. Le CLAM présente des offres d'auto formation sur demande, des UE libres, des cours pour le FLE, la certification en langues pour les Masters et le C2i depuis 2009. Enfin, le CLAM peut être amené à répondre à des demandes ponctuelles émanant de responsables de formations, d'enseignants de langues ou du SERFA. À partir de la rentrée prochaine (2012/2013), les étudiants en L3 vont devoir se présenter à une certification. Aussi, le CLAM doit mettre en place toute une logistique pour trouver des dates communes en concertation avec la scolarité et les enseignants de langue des UFR concernées (FST, FLSH, Sciences de l'Éducation).

Le **SCD** réalise un travail de cohérence et de pertinence du fonds documentaire de chaque bibliothèque, qui est responsable chacune de sa propre enveloppe budgétaire. Des ateliers organisés en plus des réunions de rentrée (objectifs de l'année, budgets, bilan de l'année écoulée) donnent l'occasion de travailler sur une thématique précise. À cela s'ajoutent des missions de formation à la recherche documentaire, les achats et la conservation du fonds. Toutes ces actions sont motivées par le « souci du lecteur et du service public » et cherchent à donner des outils pour se repérer et avoir un minimum d'esprit critique. En parallèle, le SCD avec son personnel s'efforce de sensibiliser à l'ouverture d'esprit et au respect des différences.

Les actions **TICE** se répartissent selon deux axes principaux : la production de ressources pédagogiques numériques et l'accompagnement dans la formation en partant des préoccupations de l'utilisateur sur le terrain (ateliers et café TICE, journée rencontre innovation, tests d'outils récents sur un plan pédagogique, actions transversales réalisées et tutorat...). De plus, le service TICE a également pour objectif de trouver des relais au sein des UFR afin de structurer des réseaux. Enfin, les TICE assurent de la veille sur Internet grâce aux nouveaux outils du Web2 collaboratif.

- **Ouverture au public**

L'amplitude horaire d'ouverture varie en fonction du calendrier universitaire et sont rediscutés chaque année par exemple pour le **SCD**. La bibliothèque ouvre jusqu'à 20h en

période de forte affluence. Le **CLAM** est fermé de 1mois et 1/2 à deux mois maximum sur l'année et des activités via Moodle permettent de pallier les problèmes de locaux soulevés plus loin (cf. point 4. p.10).

2. Liens avec d'autres services de l'UHA et relations avec l'extérieur.

Ces trois services établissent également des liens avec d'autres services de l'UHA et nouent des relations avec l'extérieur.

- **Collaborations internes à l'UHA**

Le **CLAM** et le **SCD** se définissent comme des services transversaux qui travaillent avec l'ensemble des composantes de l'université par exemple les étudiants, enseignants, service de scolarité, UFR... pour le CLAM et les services SUAC, SIO, CLAM, TICE, Direction informatique, Recherche et les UFR pour le SCD en plus des étudiants et des enseignants.

- **Collaborations externes**

Vers l'extérieur, le **CLAM** intervient pour l'organisation de cours de langues (école doctorale, école d'infirmière, institut Confucius), fait partie du Pôle Alsace pour le volet certification et travaille avec l'UDS tout comme les **TICE** qui organisent les « jeudis du numérique » en collaboration avec les universités strasbourgeoises. Pour le CLES⁴ organisé au niveau national, la responsable du CLAM de Mulhouse est en relation avec les autres responsables des centres CLES d'autres universités. Le CLAM participe également aux deux séminaires annuels organisés par le ministère pour le C2i et destinés à rassembler tous les correspondants de l'ensemble de l'université.

- **Ouverture vers un public extérieur ?**

Pour ce qui concerne l'ouverture vers un public extérieur, des possibilités pour le **CLAM** existent en direction des jeunes filles au pair, des assistants de langues, des établissements scolaires et toute personne désireuse de s'inscrire au C2i. Toutefois, le CLAM « n'a pas vraiment vocation à accueillir des extérieurs sinon il empiéterait sur les organismes de formation continue ». Il est à noter qu'un projet de convention est en cours avec le centre de formation d'éducateurs de jeunes enfants (qui relève de l'enseignement supérieur).

La responsable du **SCD** est particulièrement sensible à l'ouverture vers un public en recherche d'emploi ou en reprise d'études ou encore les retraités.

⁴ Le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur

3. Quelle évaluation actuelle des différents services ?

Les différents services n'ont pas forcément mis en place une évaluation formelle ni récurrente.

En effet, si pour le **SCD** l'évaluation existe et est réalisée par des entités externes et par le SCD lui-même, le **CLAM** mise plutôt en interne sur l'écoute constante de l'utilisateur « afin de s'ajuster le plus rapidement possible dans la limite du possible ». Il est nécessaire de rappeler que le CLAM utilisait des questionnaires d'évaluation qui ont été abandonnés parce que « les réponses étaient toujours à peu près les mêmes ». Pour ce qui concerne la formation du personnel, un questionnaire d'évaluation, créé puis dépouillé par la DRH sera diffusé. Enfin, un questionnaire administré sur Moodle a été diffusé pour le FLE et pour les UE libres dans les autres langues.

Les **TICE** fonctionnent également de manière informelle, puisque leur autoévaluation repose sur des comptes-rendus réguliers et les bilans de missions annuels.

4. Quels sont les points forts et les points faibles actuels ?

- **Points forts**

La transversalité de ces trois services qui leur permet de s'appuyer sur d'autres entités de l'UHA est un point fort qui fait l'unanimité.

Pour le **SCD** et le **CLAM**, l'esprit d'équipe et des ressources humaines de qualité sont des facteurs positifs (réactivité, curiosité, complémentarité). Plus spécifiquement, « la promiscuité favorise la circulation de l'information » (SCD) et « le fonctionnement non hiérarchique mais horizontal » est un atout (CLAM).

La responsable des **TICE** met en avant la « proximité terrain » soutenue par un souci pédagogique et une sensibilité aux pratiques étudiantes. Le fonctionnement non hiérarchique mais horizontal est également un atout cité par la responsable du CLAM.

- **Points faibles**

Les locaux exigus (SCD, CLAM) et vieillissants (CLAM) sont un point faible majeur : « L'espace est trop étroit pour deux services et cette promiscuité est mal vécue par le personnel. Le lieu est peu propice à la discrétion » (SCD). De plus, « la documentation excentrée (en décalage avec les enseignements), ne fait pas partie prenante de la pédagogie et nous constatons une faible fréquentation malgré l'amplitude horaire élargie ».

Concernant la fréquentation du SCD, Annie SCHALLER constate que les étudiants empruntent peu de livres et que « les enseignants fréquentent très peu la bibliothèque et s'ils y viennent ils repartent aussitôt prétextant qu'il n'y a pas de salle de lecture ».

Enfin, la responsable du CLAM regrette la précarité des emplois (nombreux contractuels) qui, allié au manque de personnel administratif, se répercute sur le degré de disponibilité de ce service.

5. Projet du Learning Centre : quelles sont les attentes ?

Le Learning Centre permettra une « **mutualisation des services** » (SCD) pour offrir une continuité des services offerts aux usagers et une réelle mise en commun (CLAM).

La première priorité doit être les étudiants. Des « **parcours d'apprentissage** » devront leur être proposés, en relation avec la documentation et son traitement (SCD), avec les langues (CLAM). On y proposerait également des outils TICE des banques de données en ligne. L'accompagnement, sous forme d'ateliers, de tutorat, en fonction des besoins, en fonction des difficultés est une nécessité mentionnée par les trois responsables. Pour le service TICE, ce serait le lieu d'expérimentation de nouveaux outils, de nouvelles méthodes, l'occasion de confronter de nouvelles pratiques, mais aussi un lieu d'information sur des thèmes porteurs.

Pour faire face aux nouvelles compétences **le personnel devra être formé** à l'accueil ; il faudra « inculquer aux bibliothécaires une autre culture » (SCD).

Le futur Learning Centre devra être un « **lieu de vie et d'échanges** » ; il permettra d'allier travail et plaisir en proposant des espaces modulables, propices au travail tantôt individuel, tantôt collectif, des lieux de silence et d'autres plus propices aux échanges. Ces zones devront être identifiées grâce à une bonne signalisation.

Il est nécessaire également que la création du Learning Centre soit une occasion **d'impliquer et de collaborer avec les enseignants** pour « faire évoluer les façons d'apprendre des étudiants ». Cette « maison commune », travaillera également en **synergie** avec d'autres services de l'UHA comme par exemple le SUAC, le SIO, la Nef des Sciences ; « travailler ensemble, avoir plus de visibilité, plus de moyens pour inventer de nouvelles choses ». Des projets communs seront à mettre en place pour lier ces différents services et Moodle permettrait de partager les différentes ressources.

À l'extérieur de l'UHA, le Learning Centre pourrait s'appuyer sur des **partenariats** avec la ville de Mulhouse, des bibliothèques municipales (SCD) des réseaux d'entreprise, la CCI (TICE).

Côté public, le Learning Centre pourrait s'adresser à **une diversité de publics** : des retraités, des personnes en insertion professionnelle, en phase de réorientation, des demandeurs d'emploi, des cadres d'entreprise, des enseignants du secondaire ; cette « maison des différences serait ouverte à toute personne en recherche d'information » (SCD).

Nous passons à présent à la présentation des résultats obtenus grâce à nos questionnaires diffusés d'une part aux étudiants puis aux enseignants. Présentons d'abord les résultats du questionnaire étudiant obtenus à partir des tris à plats, des tris croisés et de l'analyse du verbatim.

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE ÉTUDIANTS

Le questionnaire a été diffusé à tous les étudiants de l'UHA et nous avons obtenu 437 réponses.

C'est par une présentation des tris à plats que nous commençons pour poursuivre avec les tris croisés et terminer par l'exploitation du verbatim.

1. Les tris à plats

1.1. Profil des étudiants

➤ Genre

Les répondants sont majoritairement constitués de **filles** 64,7%, contre 35,3% de garçons et sont âgés de **18 à 23 ans** (86,5%).

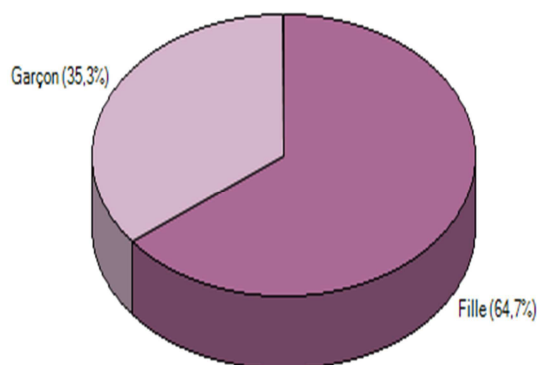


Figure 1 : « Quel est votre sexe ? » (%)

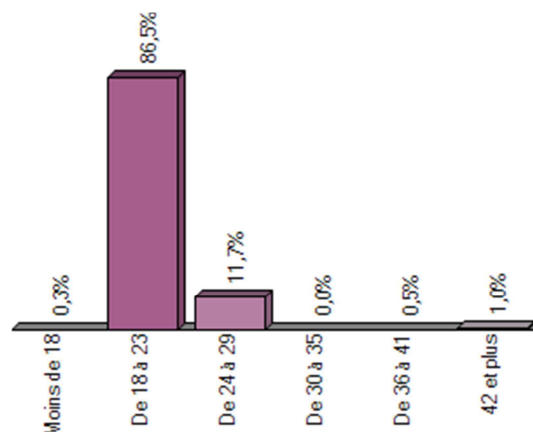


Figure 2: « Quel âge avez-vous ? » (%)

➤ Répartition par composante

Une majorité d'étudiants sont inscrits dans une **filière « non sélective »** puisque **52,5%** des répondants sont rattachés à une UFR. Parmi eux, on trouve 27,9% à la FLSH, 18,4% à la FST et 6,2% à la FSESJ.

Les autres étudiants sont **37,1%** à être inscrits dans un des deux **IUT** de l'UHA, et très peu de répondants sont en **école d'ingénieur (10,4%)**.

Parmi les étudiants inscrits dans un IUT, **25,6% sont à l'IUT de Mulhouse et 11,5% à l'IUT de Colmar.**

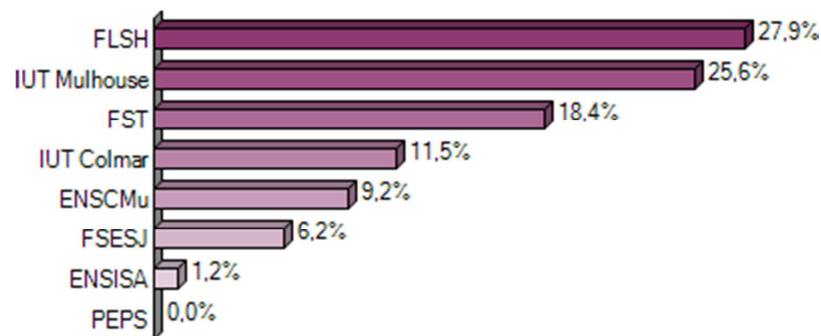


Figure 3: Répartition des étudiants par composante (%)

➤ Filières des répondants par établissement

IUT : départements majoritairement représentés

À l'**IUT de Colmar**, ce sont principalement des étudiants du département « **Techniques de Commercialisation** » qui ont répondu à notre questionnaire (**54,5%**). Résultats somme toute normale, car ce département est le plus important de l'IUT de Colmar, en termes de formations proposées et aussi d'étudiants inscrits.

À l'**IUT de Mulhouse**, ce sont des étudiants de la formation « **Gestion des Entreprises et des Administrations** » (**43,3%**) qui sont les plus nombreux, département également le plus important en nombre d'étudiants pour l'IUT de Mulhouse.

Facultés : filière majoritaire par UFR

A la **FLSH**, les plus nombreux ayant répondu à notre questionnaire sont des étudiants inscrits en « **Sciences de l'Éducation** » (**27,5%**), à la **FST** des étudiants en « **Licence de chimie** » (**26,8%**). Pour la **FSESJ**, qui, rappelons-le, n'est pas fortement représentée, ce sont des étudiants des filières « Traductions Scientifiques et Techniques » et « Droit » (**33,3%**) qui ont répondu au questionnaire.

Écoles d'ingénieur : très peu représentées.

L'**ENSCMU** qui regroupe 9,2% des réponses obtenues est représentée par des étudiants en « **Matériaux et polymères** » (**26,9%**). Très peu d'étudiants de l'**ENSISA** ont participé à notre enquête (1,2%) et les réponses obtenues proviennent majoritairement d'étudiants de la filière « **Ingénieur mécanique** ».

➤ **Diplômes préparés en 2012/2013**

Les diplômes les plus représentés sont les **licences (35%)** et les **DUT (29%)**. Les Master et Licences professionnelles (LPro) dépassent à peine les 10% avec respectivement 16% et 12% des réponses. Enfin, les diplômes d'ingénieur ne représentent que 8%.

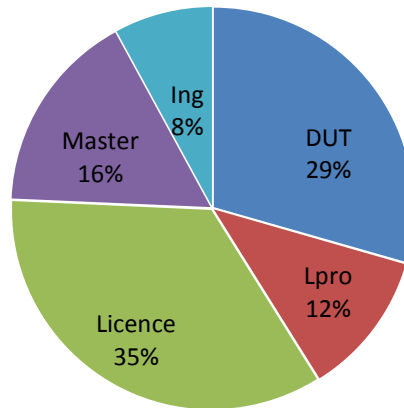


Figure 4: Répartition par diplôme préparé (%)

➤ **Origine socio professionnelle des parents**

Pour **71,9%** des répondants, les **parents** sont **mariés ou en union libre** et 22% des étudiants ont des parents divorcés/séparés.

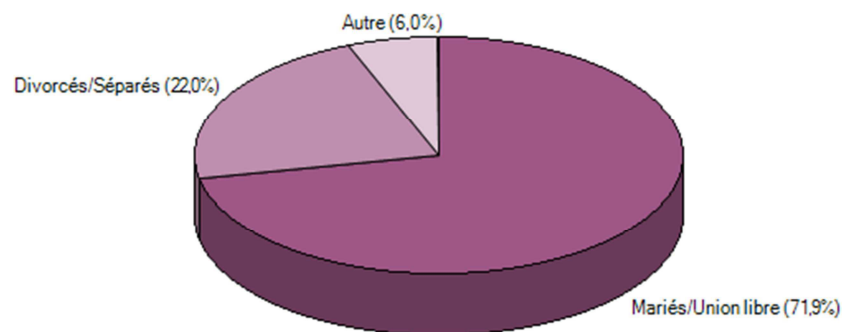


Figure 5: Situation maritale des parents (%)

Leurs parents sont majoritairement titulaires d'un **CAP ou BEP** pour **30,7% des pères** et **28,1% des mères**.

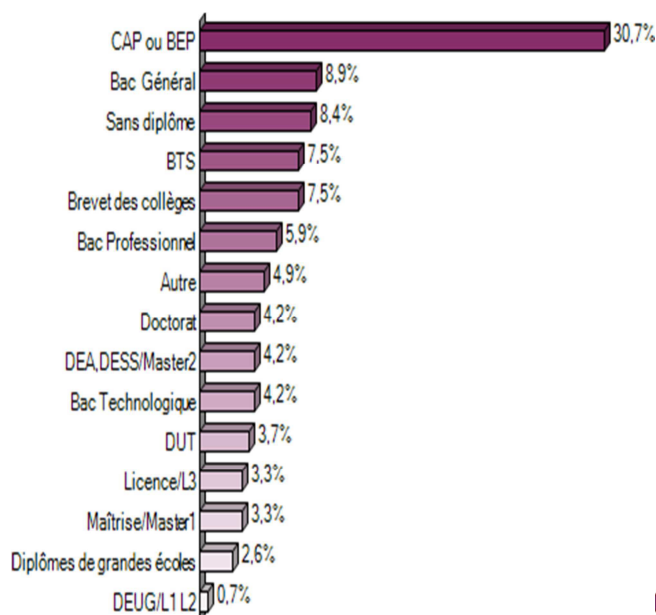


Figure 6 : Diplôme le plus élevé du père (%)

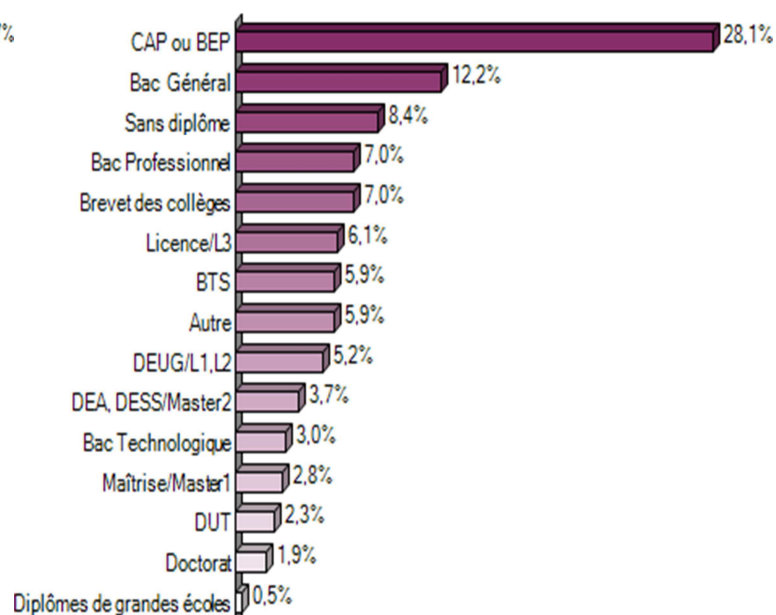


Figure 7 : Diplôme le plus élevé de la mère (%)

Pour 27,3% des répondants, le **statut professionnel du père** est celui de « **cadre et profession intellectuelle supérieure** » suivi de près par le statut « d'ouvrier » (24,9%) et d'employé (21,4%). 11,30% des étudiants ont un père « artisan, commerçant, chef d'entreprise ».

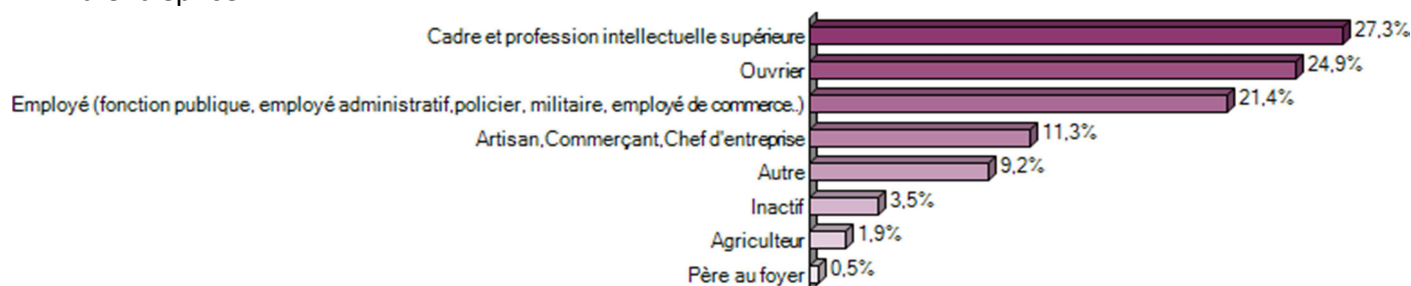


Figure 8 : Statut professionnel du père (%)

Pour ce qui concerne le **statut professionnel de la mère**, la moitié des étudiants ont répondu « **employée** » (50,2%) puis « mère au foyer » (15,6%) et « cadre et profession intellectuelle supérieure » (10,8%).

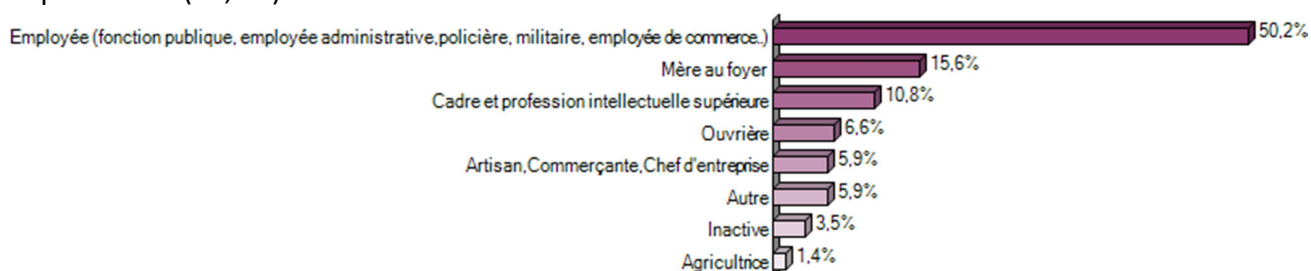


Figure 9: Statut professionnel de la mère (%)

➤ Logement

En semaine, **51,6%** des étudiants logent chez leurs **parents**, 28,10% « seuls dans un appartement », 14,3% « en couple dans un appartement » et seulement 5,9% sont en « collocation ».

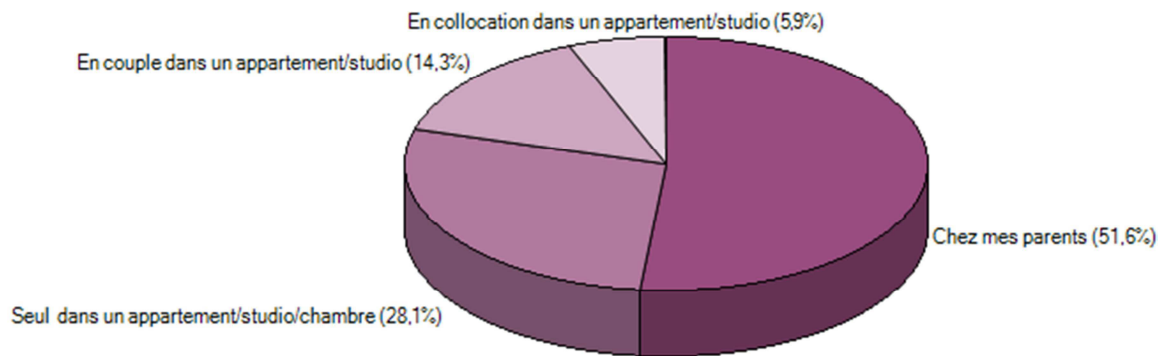


Figure 10: Logement de l'étudiant en semaine (%)

1.2. Environnement et méthode de travail : caractéristiques et perceptions

➤ Leurs études : comment s'organisent ils ?

Face aux exigences des enseignants (retour de travaux, préparation aux examens etc.), les étudiants sont **33%** à « **anticiper en général** » et **21,7%** à « **travailler toujours au dernier moment** ». Une majorité cependant adapte sa manière de travailler en fonction des périodes (**36,8%** : « **cela dépend des périodes** »).

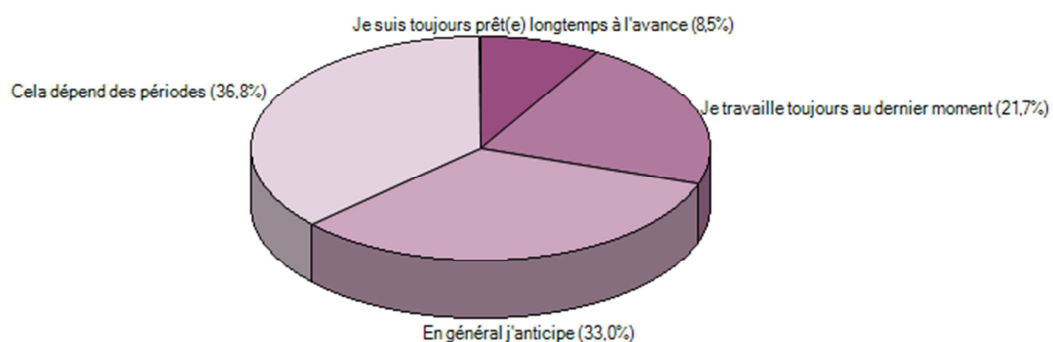


Figure 11: « Lorsque j'organise mon travail... » (%)

Les étudiants considèrent comme étant « plutôt vrai » le fait qu'ils **privilégient leurs études au détriment des loisirs** (51,1%) bien qu'ils soient **42,2% à travailler « occasionnellement » durant le week-end**, mais tout de même 37,6% à le faire « assez souvent ».

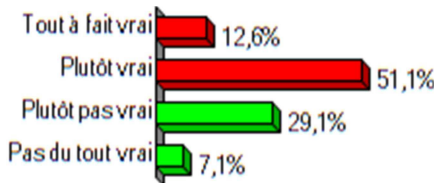


Figure 12:

« Je privilégie mes études au détriment des loisirs » (%)

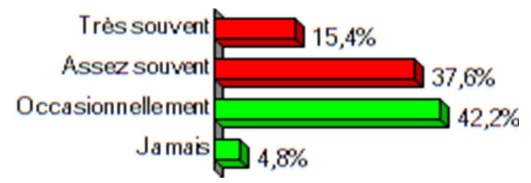


Figure 13:

« Le week-end je consacre du temps à mes études » (%)

➤ Les cours en ligne : quels constats ?

Les cours en ligne sont utiles (75,4%), mais bien que cela **apporte quelque chose à l'enseignement** (81,7%), ils **ne remplaceront pas le face à face** (85,6%) et 83,6% des étudiants ont **besoin du support papier pour travailler**.

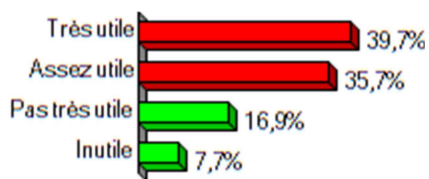


Figure 14:

« La mise en ligne des cours est pour moi... » (%)

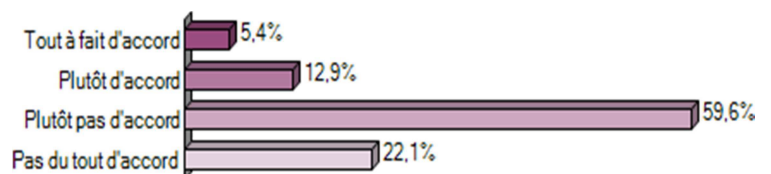


Figure 15 « La mise en ligne des cours n'apporte rien à l'enseignement » (%)

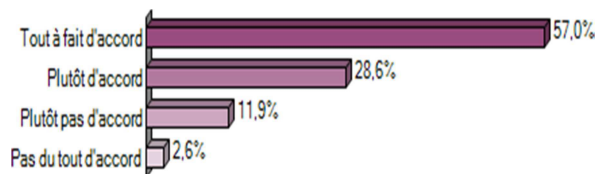


Figure 16: « Les cours en ligne ne remplaceront pas ceux en face à face » (%)

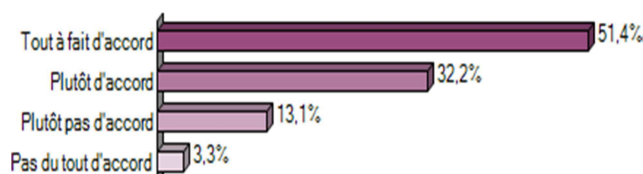


Figure 17: « Les cours en ligne ne remplaceront pas ceux en face à face » (%)

Concrètement, « **très peu** » de cours (46,8%) voire « **aucun** » (30,8%) sont en ligne ce qui fait un total de 77,6% d'opinions exprimées et c'est peut-être une raison pour laquelle **les étudiants consultent « occasionnellement » voire « jamais »** ces cours (65,2%). Notons que 12,3% ne savent même pas si leurs cours sont mis en ligne et 10,2% ont répondu « la plupart ».

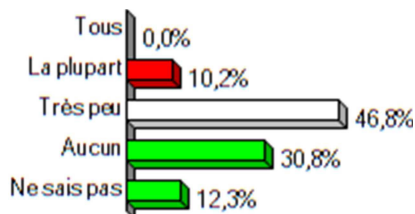


Figure 18:

« Les cours que je suis sont en ligne » (%)

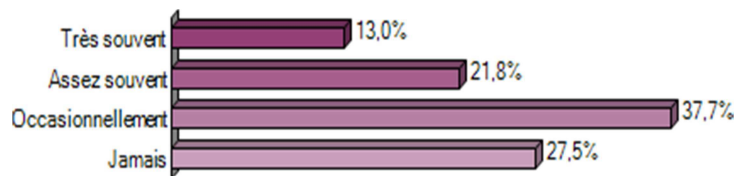


Figure 19 : Je consulte des cours mis en ligne par mes enseignants » (%)

1.3. Les TIC dans l'environnement étudiant

➤ La place des TIC dans les enseignements

D'une manière générale, les étudiants pensent que leurs **enseignants devraient utiliser davantage les TIC** (63,1%) et particulièrement **dans leurs cours (64,2%)**.

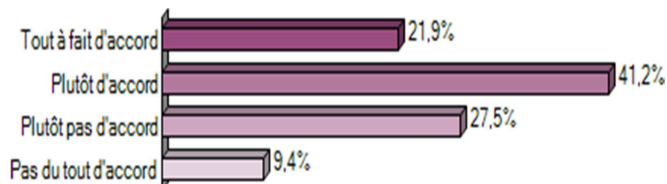


Figure 20: « les enseignants devraient utiliser davantage les TIC » (%)

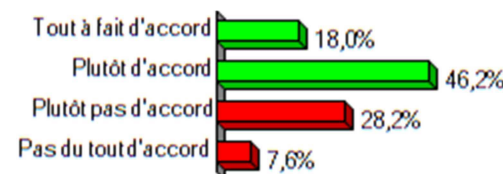


Figure 21: « Les enseignants devraient utiliser davantage les TIC dans leurs cours » (%)

➤ **Les TIC : quel(s) équipement(s) et quelle(s) utilisation(s) ?**

En matière d'équipement, c'est le **téléphone portable qui est le plus répandu** (99,1%) suivi de l'ordinateur portable (91,3%) puis de l'ordinateur fixe (52,5%). La tablette numérique reste un équipement marginal (7,1%)

En termes de connexion, si les étudiants **ont presque tous un accès à internet** (95,6%), ils sont moins nombreux à avoir un réseau wifi (77,5%) et très peu à avoir une télévision connectée à internet (29,2%).

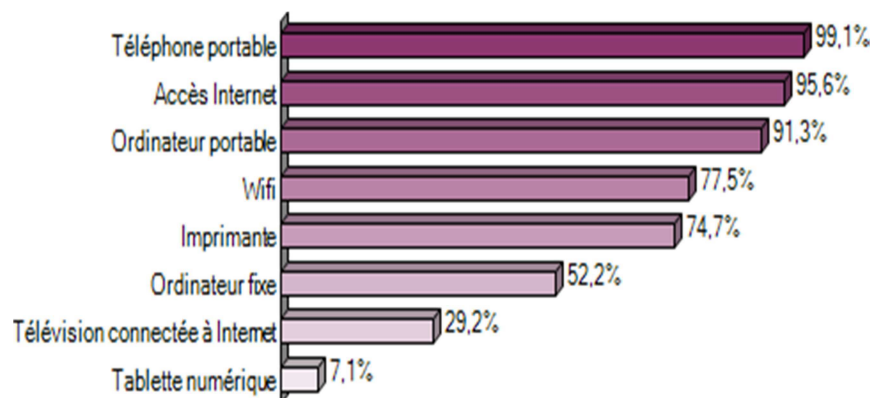


Figure 22: « Je possède... » (%).

➤ **Quels usages ont-ils d'internet ; en rapport avec leurs études ou insertion professionnelle ?**

Les étudiants sont près de 100% à utiliser souvent un **moteur de recherche** (98,6%) et cela principalement pour leurs cours (81,2%). Ensuite, ils utilisent Internet pour **accéder à leur messagerie** (96%)⁵.

Ils **fréquentent les réseaux sociaux** (69,6%) et utilisent les **services bancaires** (60,7%) et sont plus de la moitié à lire la **presse en ligne** (55,6%), et à **rechercher des stages et/ou emplois saisonniers** (52,8%). Enfin moins de la moitié utilise Internet pour **chercher de l'information sur leur orientation** (45,9%).

Ce qu'ils font **occasionnellement voire jamais** concerne la **gestion d'un site web** (78,2%), la **recherche d'information sur leur santé** (73,3%) et la **vente et/ou l'achat de biens et/ou de services sur Internet** (71,2%). Tandis qu'ils sont 65,1% à jouer sur internet, 55,7% y préparent leurs voyages et 49,1% téléchargent des vidéos/musiques.

⁵Nous avons regroupé « très souvent » et « assez souvent »

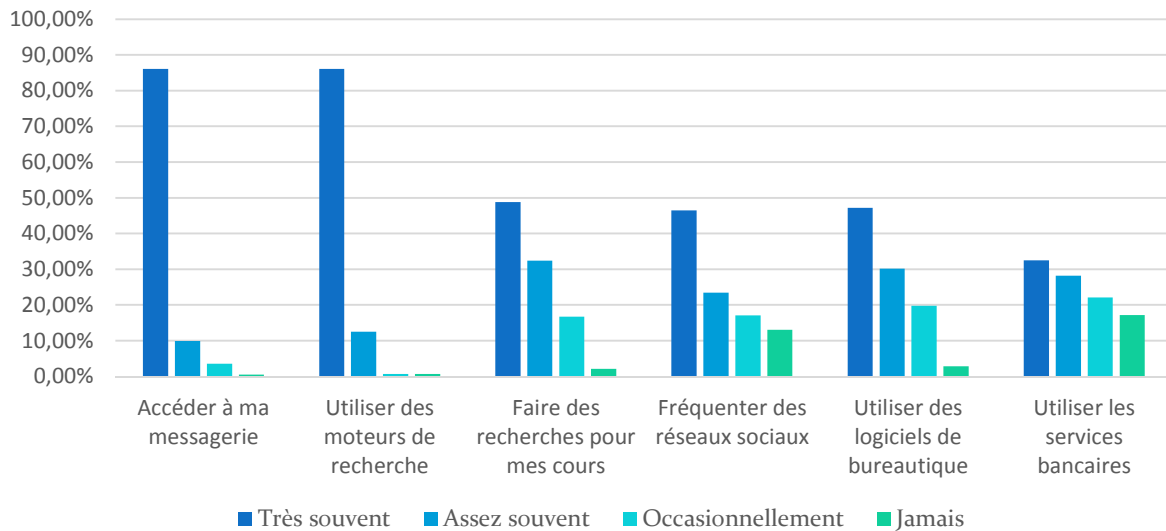


Figure 23: « J'utiliser Internet pour.. » (extrait) (%)

	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Jamais
Vendre/acheter des biens et/ou services	11,90%	16,90%	52,20%	19,00%
M'informer sur mon orientation	19,00%	26,90%	45,70%	8,40%
Rechercher de l'information sur la santé	11,40%	15,30%	44,20%	29,10%
Consulter des cours mis en ligne par mes enseignants	13,00%	21,80%	37,70%	27,50%
Préparer mes voyages	17,60%	26,80%	37,60%	18,10%
Jouer	20,50%	14,50%	37,10%	28,00%
Rechercher stages et/ou emplois saisonniers	26,50%	26,30%	36,70%	10,50%
Télécharger vidéos, musiques...	29,90%	20,80%	33,20%	16,10%
Lire la presse pour m'informer	27,10%	28,50%	33,90%	10,40%
Gérer un site Web	11,40%	10,40%	25,30%	52,90%

Tableau 1 : « J'utiliser Internet pour.. » (%)

➤ **Quel est leur degré d'expertise dans l'utilisation des TIC, des logiciels etc.**

Ils se disent à l'aise voire experts dans l'utilisation de la **messagerie électronique** (99,80%) dans l'**utilisation d'un navigateur** (98,10%), de **moteurs de recherche** (99,30%), **traitement de texte** (96,5%), un peu moins dans l'utilisation de **tableurs** comme « Excel » par exemple (80,5%), des réseaux sociaux (86,9%), le logiciel de **présentation assistée par ordinateur** (type PowerPoint) (89,6%).

Inversement ils **éprouvent des difficultés ou ignorent totalement l'écriture de pages HTML** (72,1%) dont 44% qui ignorent totalement. Dans une même proportion, ils sont peu aguerris à **gérer un Site Web** (76% dont 48,2% qui ignorent totalement).

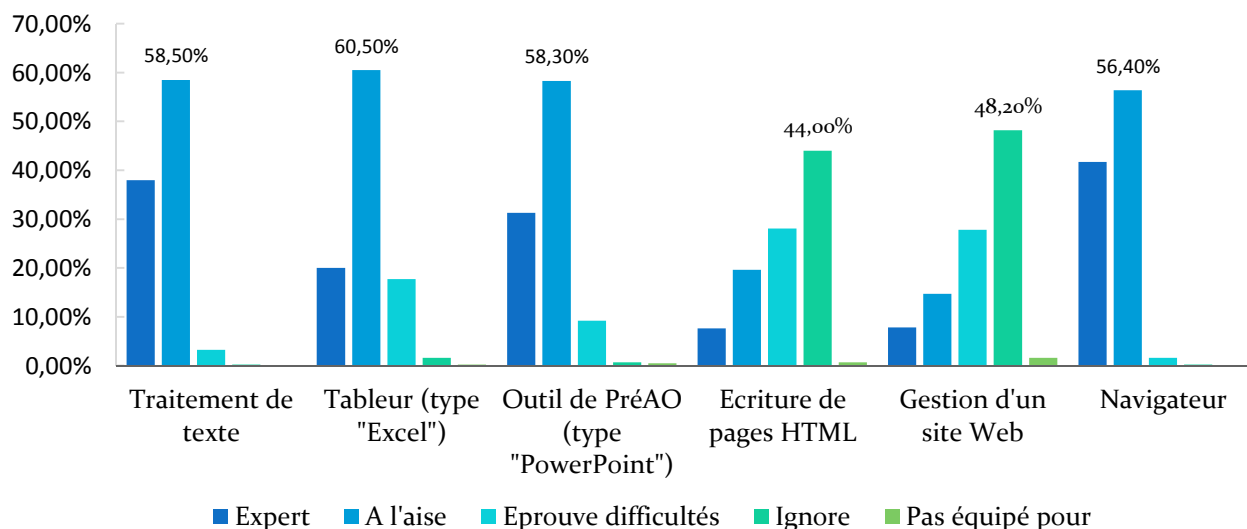


Figure 24: « Quelle est votre maîtrise de l'utilisation de... » (%)

➤ Utilisation des ordinateurs de l'UHA

Les étudiants interrogés sont plus de la moitié à utiliser principalement les ordinateurs de l'UHA **dans les salles informatiques (58%)**, un peu plus d'un tiers **dans une BU (38,8%)** et seulement 7,6% à les utiliser « dans les espaces de circulation ».

En revanche, ils sont **26,8% à ne pas les utiliser**, parce qu'ils possèdent un équipement à domicile et plus marginalement 5,5% parce que c'est « trop compliqué pour y accéder ». Enfin, 6,2% ne motivent pas leur « non utilisation ».

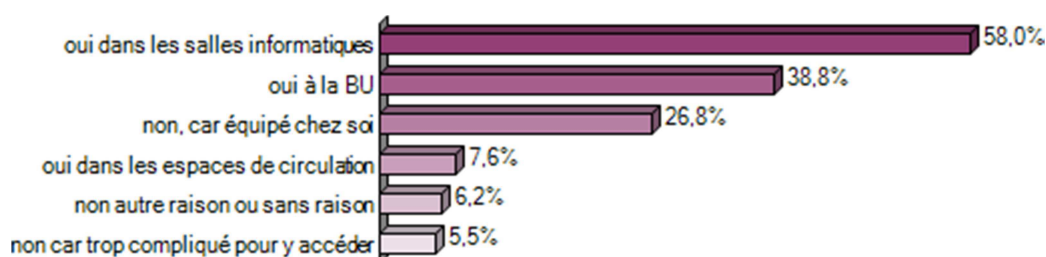


Figure 25: « Utilisation des ordinateurs de l'UHA... » (%)

➤ Utilisation des équipements informatiques de la BU

Quel que soit le diplôme préparé, **les étudiants utilisent très peu les équipements informatiques de la BU** pour faire des recherches. En effet, 38,2% déclarent les utiliser « occasionnellement » et 37,1% ne les utilisent « jamais ».



Figure 26: « Dans les bibliothèques de l'UHA que je fréquente, j'utilise les ordinateurs pour faire des recherches... » (%)

➤ **Perception de la qualité et du nombre des équipements informatiques de l'UHA et des enseignants**

Les étudiants interrogés sont relativement partagés quant à la modernité, à la quantité de l'équipement informatique, au soutien d'un personnel compétent pour les aider et aux nombres de dysfonctionnements.

Un peu plus de la moitié des répondants trouve que, même si les **dysfonctionnements sont jugés « peu nombreux » (54,7%)**, l'équipement est **vieillot (51%)**, et le matériel informatique **insuffisant en nombre (54%)**.

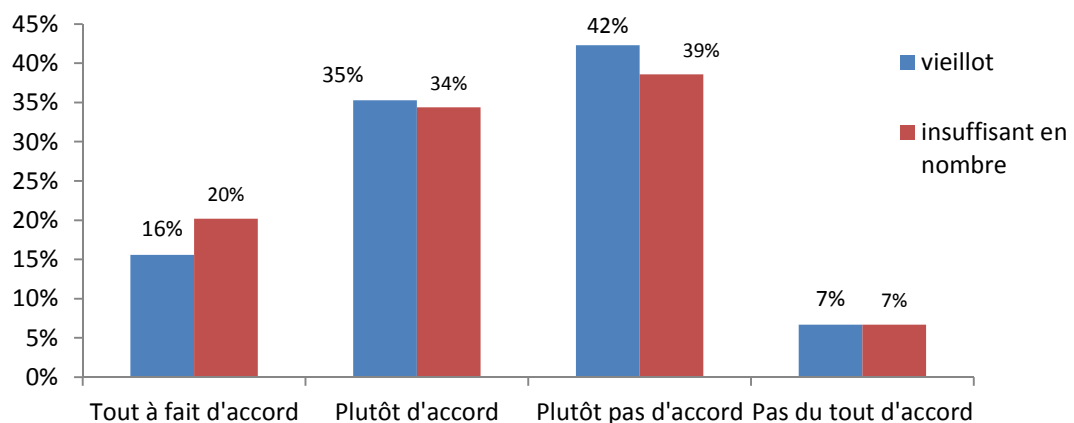


Figure 27: « A l'UHA, l'équipement informatique est... » (%)

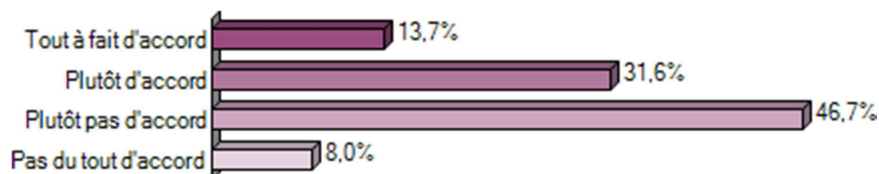


Figure 28: « Il y a trop de dysfonctionnements » (%)

S'agissant de l'aide en termes d'accompagnement dans les usages des équipements, une petite majorité porte un regard plutôt **satisfait** quant **au nombre suffisant de personnes compétentes pour les aider** (56,7%).

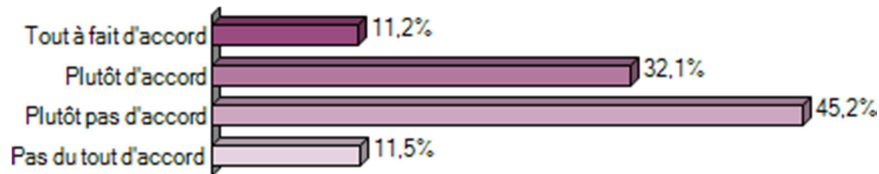


Figure 29: « Il manque des personnes compétentes pour nous aider » (%)

Concernant la perception qu'ont les étudiants de l'équipement de leurs enseignants, 57,7% ne le jugent pas en retard sur le leur.

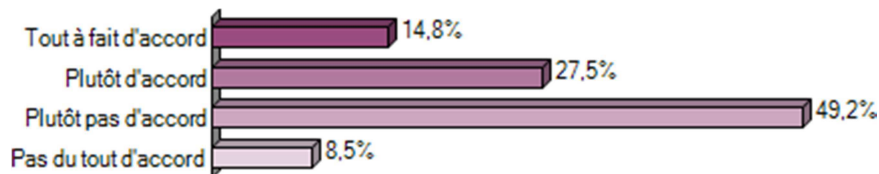


Figure 30: « L'équipement des enseignants est en retard sur celui des étudiants » (%)

1.4. Les bibliothèques de l'UHA : quelle place dans leurs études ?

La bibliothèque n'est pas le lieu spontanément privilégié par les étudiants pour travailler.

En effet, ils travaillent essentiellement chez eux (60,1%) et sont très peu à privilégier uniquement la bibliothèque comme lieu de travail (9,6%). La bibliothèque est, au même titre que leur domicile, un lieu de travail pour 27,8% des étudiants.

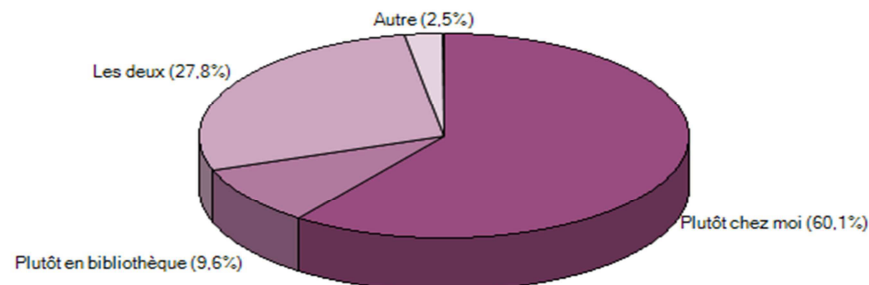


Figure 31: « Pour mes études, en dehors des cours, je préfère travailler... » (%)

Cependant, 51,2% des étudiants considèrent qu'une **BU est « importante » pour la réussite de leurs études** et ils sont 64,8% à la **fréquenter surtout au moment des contrôles**.

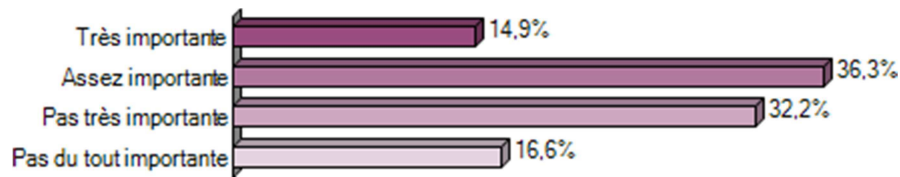


Figure 32: « Pour la réussite de mes études, l'utilisation d'une BU est... » (%)

Ils y vont pour **emprunter des documents** afin de travailler chez eux (62,5%) et s'y rendent également pour **travailler en groupe (60,7%)**, mais moins de la moitié y vont pour **répondre à une demande des enseignants (46,4%)**. Pour 57,3% d'entre eux, c'est un lieu favorable au travail

Ils s'y rendent également pour **faire des photocopies (33,3%)** puis parce que le lieu est **convivial (32,8%)**, pour **discuter entre amis (30,5%)** et **se détendre (29,2%)**.

Enfin, ce n'est pas l'aide du personnel qu'ils y recherchent puisqu'ils ne sont que 22,9% à s'y rendre pour cela et 17,4% qui y vont pour d'autres raisons (« les livres » ; « aucune raison particulière »).

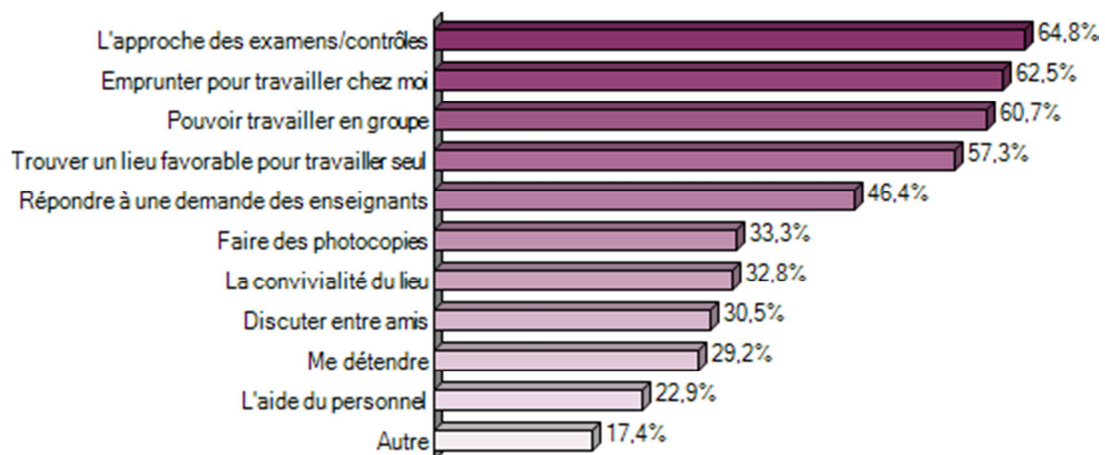


Figure 33: « Je me rends dans une bibliothèque pour... » (%)

➤ Rythme des fréquentations d'une BU

Les résultats permettent de constater qu'il n'y a pas de différence dans le rythme de fréquentation entre le premier et le second semestre, puisqu'ils sont une majorité à **considérer y avoir été « au même rythme » (38,7%)**.

Sur le second semestre, le pourcentage le plus élevé concerne les étudiants qui ne sont **« jamais »** allés dans une bibliothèque (23%) suivis par ceux qui l'ont fréquentée **« quelques fois chaque mois »** (20,7%). Rares sont ceux qui y sont allés une fois par semaine ou plus (13,1% ; 12,9%).

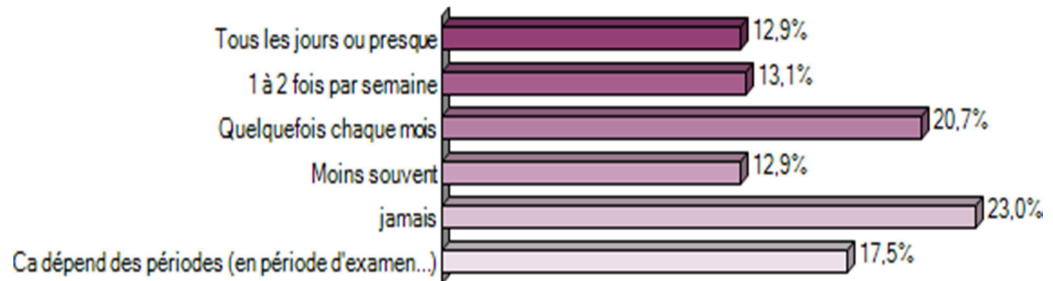


Figure 34 : « Depuis le mois de février, je suis allé(e) dans une bibliothèque de l'UHA » (%)

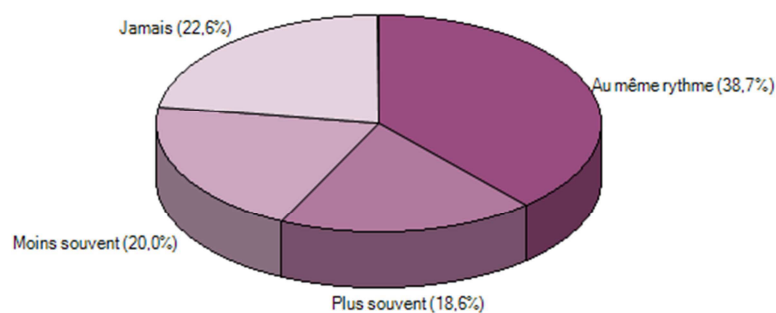


Figure 35: « Au cours du 1er semestre, je suis allé(e) dans une bibliothèque de l'UHA » (%)

➤ Comment les enseignants utilisent ils la bibliothèque en soutien de leur pédagogie ?

Nous avons cherché à savoir si les étudiants ont été sollicités par leurs enseignants à utiliser les ressources documentaires. Les résultats montrent que **41,4% ne l'ont jamais été** et **42,1% « assez souvent »**.

A la question « avez-vous été amené(e) à **travailler à la bibliothèque durant une séance de cours ?** », une majorité d'étudiants répondent **négativement (68,5%)**. Pour ceux qui l'ont été, cela s'est produit une à deux fois depuis la rentrée (15,2%).

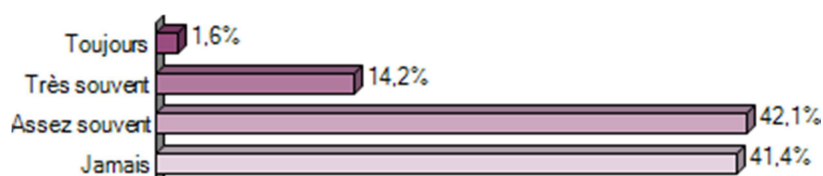


Figure 36° : « Durant cette année, les enseignants nous ont sollicités à utiliser les ressources de la BU... » (%)

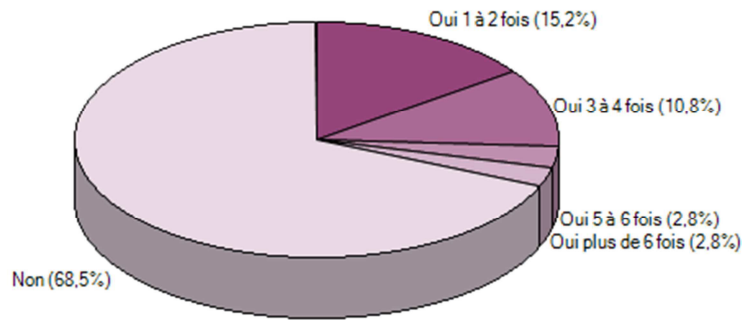


Figure 37 : « Cette année, mes enseignants m'ont fait travailler à la BU durant une séance de cours... » (%).

De même, selon 47,1% des étudiants, les enseignants remettent « occasionnellement », voire « jamais » (25,9%) une bibliographie en début ou fin de cours.

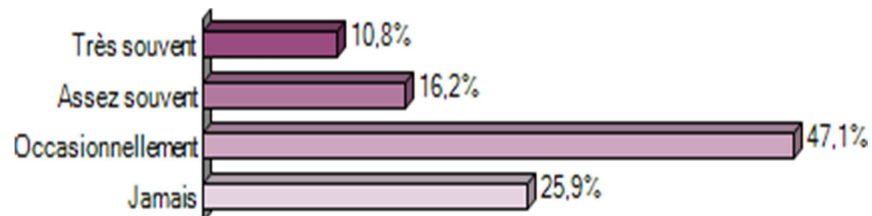


Figure 38° : « Les enseignants nous remettent une bibliographie en début ou fin de cours... » (%).

➤ Les étudiants et la recherche documentaire

Les résultats montrent que 75,3% des étudiants n'utilisent pratiquement pas (occasionnellement voire jamais) les ordinateurs dans les bibliothèques de l'UHA pour faire des recherches.

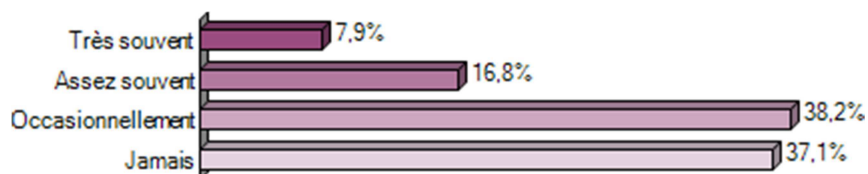


Figure 39: « Dans les bibliothèques de l'UHA que je fréquente, j'utilise les ordinateurs pour faire des recherches » (%).

Cependant, ils sont 91% à utiliser fréquemment internet pour la recherche documentaire (91%), et ceci principalement à domicile (90,2%).

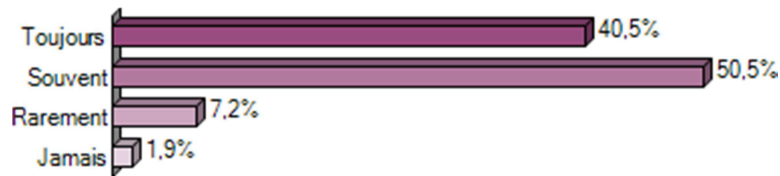


Figure 40° : Fréquence d'utilisation d'Internet pour les recherches documentaires (%).

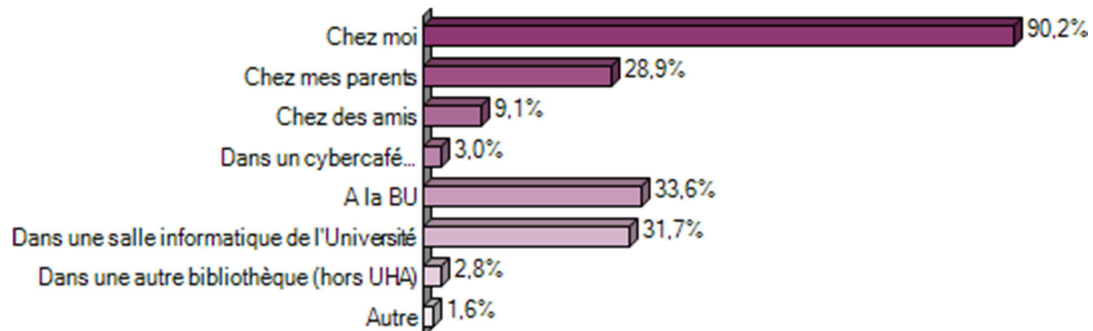


Figure 41 : « J'utilise Internet pour des recherches documentaires plutôt... » (%)

Une **formation obligatoire à la recherche documentaire** a été suivie (66,6%). Très peu l'ont suivie de leur plein gré (7,2%). Cette formation a été **utile pour 52,3%** des répondants et pas très utile voire inutile pour 47,7%.

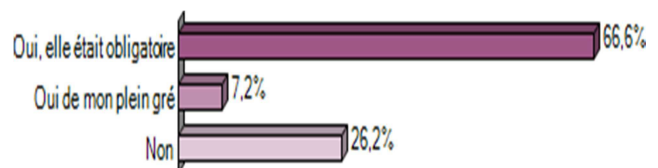


Figure 42° : « Depuis mon entrée à l'UHA, j'ai reçu une formation minimum à la recherche documentaire » (%).

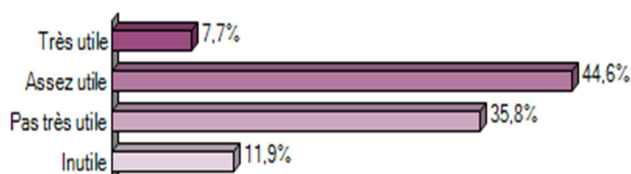


Figure 43° : « Cette formation m'a été... » (%)

Ceux qui n'en ont pas eue **ne souhaitent pas en bénéficier** (67,2%).



Figure 44 : « Je souhaite pouvoir bénéficier d'une formation à la recherche documentaire » (%).

➤ Quelles améliorations urgentes pour les BU ?

Les souhaits d'amélioration les plus importantes pour les étudiants résident dans le fait d'avoir plus **d'espaces pour travailler en groupe** et des **horaires étendus**. Ils aimeraient **plus de places assises** et une **température optimisée du lieu en hiver/été**.

Ensuite un plus large **choix de documents**, des **espaces de détente**, un **plus grand nombre d'exemplaires** d'un même livre (32,5%) et la **possibilité d'emprunter des supports différents** pour se divertir (audio, vidéo). De manière plus marginale, les étudiants souhaitent **plus de calme**, un **personnel plus convivial**, la **rénovation des locaux** et une **plus grande luminosité**. Les souhaits contenus dans la modalité « Autres » sont en rapport avec les **ordinateurs** qui, selon eux, devraient être « *plus performants* », « *plus nombreux* » et rassemblés dans un « *espace technologique* » ; le **meublier** devrait proposer des « *tables avec des prises PC* », prises qui devraient être plus nombreuses. Le **fonds documentaire** dont l'accessibilité pourrait être améliorée, devrait être « *de meilleure qualité* », proposer des livres « *plus nombreux* », « *plus récents* ». Des améliorations sont proposées pour les **emprunts** du point de vue de la durée, « *plus longue* » avec la « *possibilité d'emprunter à domicile* » lorsque les études sont mises entre parenthèses comme dans le cas d'un congé de maternité par exemple. Une personne souhaite la mise en place d'« *activités pour découvrir les livres, des animations, lectures en groupes....* » et une autre souhaiterait que « *la Bu soit plus accessible* » (étudiant sur le site du Biopôle de Colmar). Enfin, cette modalité « Autres » porte sur la **gestion de l'espace**. Ce souhait concerne « *l'augmentation des espaces de travail en groupe* » sans oublier « *des espaces pour s'isoler afin de préparer un oral* ».

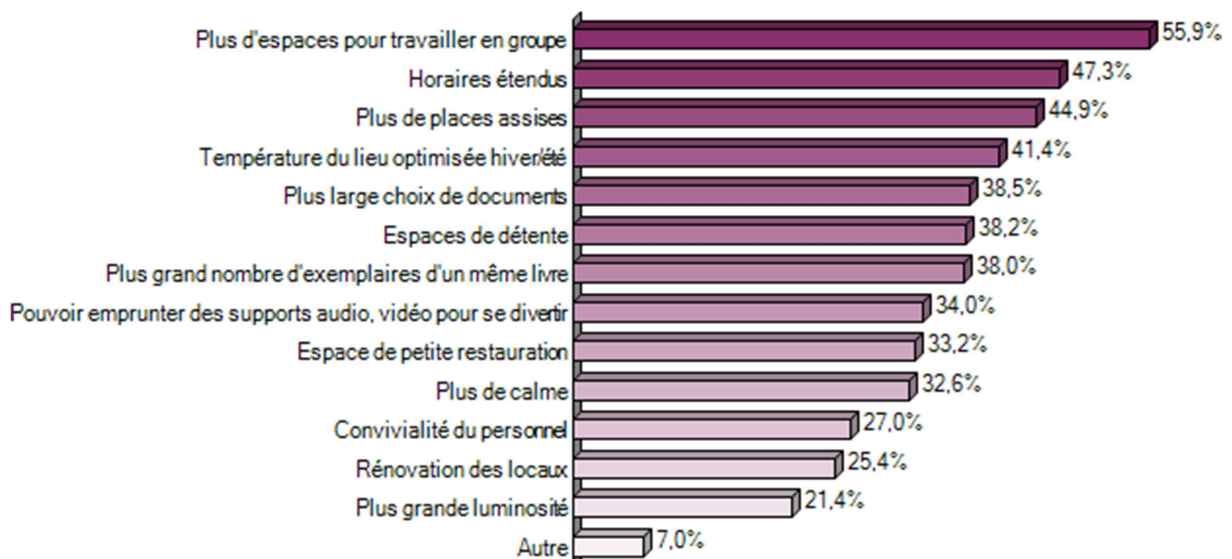


Figure 45° : Améliorations les plus urgentes à apporter aux BU de l'UHA (%)

1.5. Génération Y : quel regard portent-ils sur eux-mêmes ?

Nous cherchons à présent à mesurer comment les étudiants perçoivent les affirmations généralement utilisées pour décrire la génération Y dont ils font partie ? Quel est leur degré d'accord ?

Notons qu'en France, l'expression « Génération Y » « désigne les personnes nées entre 1978 et 1994. Inventée en 1993 par le magazine Advertising Age, l'expression «**Génération Y**» désigne la génération qui suit la « Génération X » (née approximativement entre 1965 et 1977) ». ⁶

Nos étudiants sont 59,03% à ne pas savoir comment on nomme leur génération.

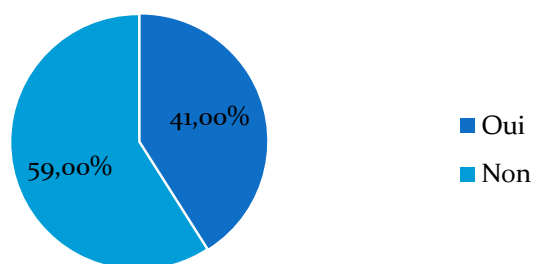


Figure 46° : Connaissent-ils le nom que porte leur génération (18-23 ans) ?

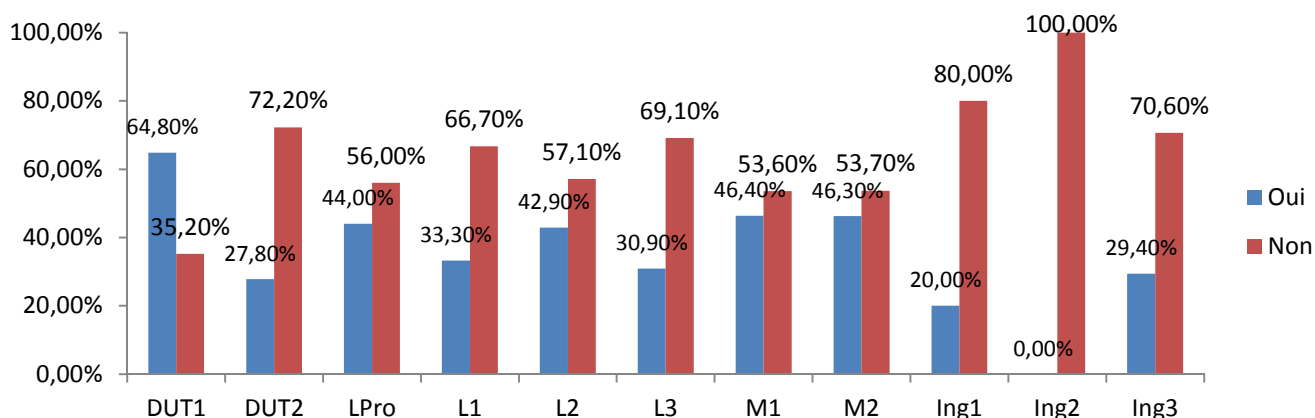


Figure 47° : Savent-ils comment on nomme leur génération ? (%)

Les étudiants de première année de DUT sont les principaux à savoir comment on nomme leur génération (64,8%). Tous les autres ont répondu majoritairement par la négative.

Pour ce qui est de quelques traits caractéristiques en termes d'attitudes ou d'appréhension du monde, voici leur classement selon le degré d'accord des étudiants.

⁶ <http://lagenerationy.com/generation-y-definition/> (consulté le 22 janvier 2014)

Ils sont « **tout à fait d'accord** » pour dire qu'il faut :

- Être respectueux de la hiérarchie, (66,7%)
- Aimer son travail, car c'est primordial (64,2)
- Équilibrer le travail et les loisirs (57,10%)
- Être heureux (-se) maintenant (51,2%)
- Être en quête de plaisirs personnels (49,2%).

Ils sont une majorité à être « **plutôt d'accord** » avec les affirmations suivantes :

- J'aime être consulté (62,5%)
- Je suis multi-tâches (59,4%)
- Avoir d'abord du temps pour moi (54,6%)
- Je veux être acteur (-trice) de mon propre projet (54,10%)
- J'ai besoin de reconnaissance concrète (53,8%)
- Se sentir bien est plus important que la performance (52,7%)
- Je privilégie le travail d'équipe (52,10%)
- Faire passer sa famille et les amis avant le travail (52%)
- Ce que je suis est plus important que ce que je fais (47%)
- Il faut fuir la compétition au travail (40,2%)
- L'effort n'est pas toujours gagnant (35,30%)
- Je suis impatient(e) (32,4%)

Ils sont une majorité à être « **plutôt pas d'accord** » pour dire :

- Que la carrière passe avant tout (54,5%)
- Qu'ils gèrent mal les difficultés et les déceptions (50,6%)
- Qu'ils se préservent à tout prix (50,5%)
- Il faut vivre au présent sans penser au lendemain (45,3%)
- Dans l'entreprise il faut éviter la critique (42,5%)
- Qu'ils ne persévèrent pas souvent (42,3%)
- Qu'ils sont en réorientation perpétuelle (41,7%)
- Qu'ils veulent changer le monde (37,9%)
- L'opinion des autres importe peu (37,8%)

Nous notons qu'aucun item ne laisse apparaître des pourcentages majoritaires pour la proposition « pas d'accord du tout ».

Partageons à présent les regards portés sur leur futur emploi et leur vie personnelle.

1.6. Les étudiants et leur vision du futur (emploi, vie personnelle)

Nous avons souhaité montrer ce qui avait pour les étudiants plus ou moins d'importance, que ce soit dans leur futur professionnel ou dans leur vie privée.

Ce qui est très important pour eux c'est :

- D'avoir un travail qui leur plaît (92%)
- Travailler dans un cadre agréable (66,5%)
- S'entendre avec ses collègues (65,2%)
- S'entendre avec sa hiérarchie (51%)
- Progresser dans l'entreprise (47,5%)

Ce qui est assez important c'est :

- Avoir un travail qui paie bien (59,4%)
- Avoir des responsabilités (54,4%)
- Avoir du temps dans la semaine pour les loisirs (50,6%)
- Choisir son entreprise pour le premier emploi (45%)
- Avoir beaucoup d'amis (43,9%)
- Savoir ce qui se passe dans le monde (43,8%)
- Travailler le moins loin possible de chez soi (40,6%)
- Etre propriétaire (33,9%)

Ce qui n'est pas très important :

- Fonder une famille très vite après les études (39,7%)
- Avoir une mobilité géographique (36,5%).

Afin d'approfondir les tris à plats, nous avons effectué des tris croisés et commenterons les résultats de ceux jugés très significatifs (TS) voire significatifs (S).

2. Analyses croisées et quelques résultats significatifs

Dans cette partie, nous restituons les résultats très significatifs voire significatifs de nos analyses croisées.

2.1. La mise en ligne des cours

La relation très significative entre la composante et la mise en ligne des cours montre que, **quelle que soit la composante, les cours sont majoritairement « très peu » mis en ligne.** ($p = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 48,68$; $\text{ddl} = 18$ (TS)). La moyenne des pourcentages est de 47,76%. Les étudiants les plus nombreux à s'être exprimés ainsi sont ceux de la FSESJ (63%). Ensuite, il y a ceux de l'ENSCMu (56%). Autour de 40% nous trouvons les étudiants des IUT, de la FST et FLSH. Les résultats de l'ENSISA ne nous paraissent pas exploitables compte tenu du nombre très faible des répondants (5 personnes).

2.2. Bibliothèque fréquentée

Nous avons cherché à vérifier s'il existe bel et bien une relation entre la composante d'affectation et la fréquentation de telle ou telle bibliothèque. La relation est validée et très significative ($p = 0,00$; $\text{Khi}^2 = 852,41$; $\text{ddl} = 24$).

Les étudiants des IUT sont presque 100% à fréquenter la bibliothèque de leur établissement située juste à côté (Colmar : 98% ; Mulhouse : 92%).

Les étudiants des facultés FST et FLSH sont plus de 80% à se rendre à la bibliothèque universitaire située sur leur **campus** (respectivement 86,4% ; 84,1%) tout comme 73% de l'ENSCMu. Les étudiants de la FSESJ vont à la Fonderie (64%).

2.3. Perception de l'aide du personnel des bibliothèques

- **En fonction de la composante**

Nous avons identifié une relation très significative entre la variable « composante d'affectation » et « personnel qualifié disponible pour aider les étudiants » ($p = 0,005$; $\text{Khi}^2 = 36,95$; $\text{ddl} = 18$ (TS)).

Les résultats montrent une **satisfaction presque générale, mis à part les étudiants de la FLSH** qui sont 43,2% à exprimer leur insatisfaction. Les étudiants exprimant majoritairement leur satisfaction sont tout d'abord ceux de l'IUT de Colmar (61,2%) puis ceux de l'ENSCMu (59%), de la FST (48,1%), de l'IUT de Mulhouse (46,8%) et de la FSESJ (40,7%). Les étudiants

de la FLSH pensent pour 43,2% d'entre eux qu'il manque des personnes compétentes pour les renseigner.

- **En fonction du diplôme**

Une relation significative entre le diplôme préparé et la perception de l'aide apportée par le personnel des bibliothèques apparaît ($p = 0,01$; $\text{Khi}^2 = 50,43$; $\text{ddl} = 30$ (S)).

La majorité des étudiants sont satisfaits quant au nombre de personnes disponibles pour les aider, mis à part les étudiants de LPro (41,3%), L3 (44,1%) et M1 (37%).

Les plus nombreux à exprimer leur satisfaction sont les Ing3 (68,8%), Ing1 (63,6%) et les L1 (60%). Avec des taux de satisfaction légèrement supérieurs et égaux à 50% nous trouvons les DUT1 (54,3%) et les Ing2 (50%). Enfin, les DUT2 et M2 sont respectivement 44,4% et 40,5% à être satisfaits, suivis par les L2 avec 37,7%.

Pour que les étudiants fréquentent une bibliothèque, ils peuvent être :

- clairement incités par leurs enseignants,
- immergés par un cours pratiqué au sein de la bibliothèque,
- poussés par la distribution d'une bibliographie.

2.4. Incitation des enseignants à l'utilisation des ressources documentaires

Nous avons choisi de vérifier s'il existe une relation entre le diplôme préparé et l'incitation des enseignants à l'utilisation des fonds documentaires. Cette relation est significative ($p = 0,01$; $\text{Khi}^2 = 49,79$; $\text{ddl} = 30$ (S)) et montre que **les enseignants sollicitent « assez souvent » (DUT2) ou « jamais » (M2) leurs étudiants.**

Aussi, les pourcentages d'étudiants ayant répondu « assez souvent » se regroupent autour de 50%. Les plus nombreux à avoir répondu ainsi sont les DUT avec 55,6% pour les deuxièmes années et 54,8% pour les premières. Se suivent ensuite de très près les Ing3 (52,9%) et les L1, Ing1 et Ing2 (50%).

Considérant les réponses de ceux qui disent ne « jamais » avoir été sollicités par leurs enseignants nous trouvons une répartition également autour de 50 avec les M2 (53,5%), L2 (52%) et LPro (50%) puis les L3 (46,3%) et M1 (42,9%).

2.5. Les cours dispensés au sein d'une bibliothèque

Nous avons cherché à voir dans quelle mesure la composante, la filière ou le diplôme peut être considéré comme facteur de variation dans le fait de réaliser un cours au sein d'une bibliothèque.

- **En fonction de la composante.**

En croisant les variables « composante » et « cours dispensé à la bibliothèque », nous observons une relation très significative ($p = 0,00$; $\text{Khi}^2 = 153,81$; $\text{ddl} = 24$ (TS)).

En termes de pratiques pédagogiques des composantes, **ce sont les enseignants de la FST (95%), suivis de ceux de la FSESJ (92,6%) et ceux de la FLSH (81,8%) qui font le moins usage des services de la BU** dans leur scénario pédagogique, comparés aux enseignants de l'IUT de Mulhouse (56,80%). **À l'IUT de Colmar, les enseignants seraient 82% à faire cours ponctuellement à la bibliothèque.**

- **En fonction des filières**

Pour approfondir ces constats, nous avons croisé les variables « filières » et « travail à la bibliothèque durant un cours ». Seule une relation est très significative, celle concernant les filières de l'IUT de Mulhouse ($p = 0,003$; $\text{Khi}^2 = 68,86$; $\text{ddl} = 40$ (TS)).

Les résultats montrent que ce sont **des étudiants du département GEA qui ont été à la bibliothèque durant un cours (82,3%)** et cela majoritairement 3-4 fois (37,8%) durant l'année universitaire considérée. Nous relevons que 15,6% des étudiants ont répondu « plus de 6 fois » et viennent après les 22,2% qui ont répondu « 1 à 2 fois ».

- **En fonction du diplôme préparé**

La relation est également très significative entre les variables « diplôme » et « cours réalisé à la bibliothèque » ($p = 0,00$; $\text{Khi}^2 = 160,48$; $\text{ddl} = 40$ (TS)).

Rares sont les étudiants qui ont fait cours avec un enseignant à la bibliothèque. En effet, **seuls les étudiants en DUT (74,9% et 51,9% DUT2) ont travaillé à la bibliothèque** durant une séance de cours et cela principalement à l'IUT de Colmar (82%).

Considérant les réponses négatives, ce sont surtout les étudiants de L2 (92%) et M2 (92,9%) qui disent ne jamais avoir travaillé à la bibliothèque durant une séance de cours. Les autres pourcentages restent significatifs puisque supérieurs à 80% pour les LPro (84%), L1 (83,3%) et L3 (80,9%), et autour de 70% pour M1 (75%), Ing1 (72,7%) et Ing2 (66,7%).

Cette pratique pédagogique reste donc exceptionnelle et concerne les filières courtes.

Enfin, quelle peut être l'influence de la distribution de références bibliographiques sur la fréquentation d'une bibliothèque ?

2.6. Références bibliographiques distribuées

- **En fonction du diplôme.**

Tout d'abord, nous avons cherché à vérifier si la « fréquence de distribution d'une bibliographie » diffère selon le « diplôme préparé ». La relation significative ($p = 0,02$; $\text{Khi}^2 = 47,71$; $\text{ddl} = 30$ (S)) nous permet de constater que **quel que soit le niveau de formation et le type de diplôme préparé, les enseignants distribuent une bibliographie « occasionnellement »**.

- **En fonction de la filière**

Pour approfondir ces résultats, nous avons cherché à savoir dans quelle filière cela pouvait être le cas. Les seuls tris au minimum significatifs du croisement de « filière » (variable en ligne) et « bibliographie remise » (variable en colonne) sont ceux de l'IUT de Colmar et de la FLSH. Un lien plus fin aurait pu être fait si nous avions posé la question des matières enseignées par ces enseignants qui remettent une bibliographie.

Pour l'IUT de Colmar la relation est significative ($p = 0,01$; $\text{Khi}^2 = 33,76$; $\text{ddl} = 18$ (S)) et montre que **ce sont des enseignants de la filière « Techniques de commercialisation » qui distribuent « occasionnellement » (52,2%) ou « assez souvent » (39,1%) une bibliographie**, sur 13 personnes qui se sont exprimées. Les six personnes du département « Carrières Juridiques » ont répondu « occasionnellement ». Les réponses d'étudiants appartenant aux autres départements sont trop faibles pour être exploitées.

Pour la filière FLSH dont le croisement avec la variable « remise d'une bibliographie » est très significatif ($p = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 75,80$; $\text{ddl} = 30$ (TS)) on relève que **les étudiants en « Sciences de l'éducation » estiment à 60% que leurs enseignants distribuent « très souvent » une bibliographie**. Ensuite, seules les réponses des étudiants en filière d'anglais peuvent encore être exploitées avec 59,1% qui répondent « occasionnellement ».

Pour les autres, le nombre des réponses obtenues sont trop faibles pour être pris en compte.

2.7. Taux de fréquentation des bibliothèques et incitation des étudiants

Pour savoir dans quelle mesure il peut y avoir une relation entre le fait que les enseignants sollicitent leurs étudiants à utiliser les ressources documentaires et le taux de fréquentation d'une bibliothèque, nous avons croisé les variables « fréquentation d'une Bu » (VD) et « sollicitation des étudiants à utiliser les ressources » (VI). La relation est très significative pour le second semestre ($p = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 79,52$; $\text{ddl} = 15$ (TS)) et pour le premier semestre ($p = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 58,08$; $\text{ddl} = 9$ (TS)).

On constate que **les étudiants qui ne sont jamais sollicités par leurs enseignants sont également ceux qui ne vont jamais à la bibliothèque**, quel que soit le semestre.

2.8. Distribution d'une bibliographie et sollicitation des enseignants

Deux questions peuvent se poser et donc deux croisements sont examinés prenant en compte différemment les variables (VD vs VI).

- (1) Est-ce que les enseignants sollicitent différemment leurs étudiants (VD) selon qu'ils distribuent plus ou moins fréquemment une bibliographie (VI) ? Ce tri croisé est très significatif ($p = <0,01$; $\chi^2 = 88,44$; $ddl = 9$ (TS)). Les étudiants dont les enseignants remettent « très souvent » une bibliographie sont également « très souvent » sollicités par eux pour utiliser les ressources documentaires. De la même manière, une bibliographie remise « assez souvent » ou « occasionnellement » est en lien avec des enseignants qui sollicitent « assez souvent » (46,4%) et « occasionnellement » (47,3%). Enfin, ceux qui n'ont « jamais » reçu de bibliographie répondent à 56,4% que leurs enseignants ne les incitent « jamais » à exploiter les fonds documentaires. Il y a donc une influence de la remise d'une bibliographie sur les incitations à fréquenter une bibliothèque formulées par les enseignants. Autrement dit **la sollicitation varie selon la fréquence de distribution. Lorsqu'ils sollicitent ils pensent à distribuer une bibliographie.**
- (2) Est-ce que la distribution d'une bibliographie (VD) varie en fonction de la sollicitation des enseignants (VI en ligne) ? (Relation très significative : $p = <0,01$; $\chi^2 = 88,44$; $ddl = 9$ (TS)).

La question est de savoir si le fait que les enseignants sollicitent leurs étudiants peut influencer la distribution d'une bibliographie.

Ceux qui sollicitent « toujours » remettent « très souvent », mais ensuite, il ne paraît plus y avoir d'influence de la fréquence des sollicitations sur la fréquence de remise d'une bibliographie. En effet, ils peuvent solliciter « très souvent » ou « jamais » et remettre de la même manière « occasionnellement » une bibliographie.

Donc, **il y a moins d'influence de la variable « sollicitation » sur la variable « bibliographie remise » que l'inverse** précédemment commenté. En effet les enseignants peuvent

parfaitement distribuer des supports bibliographiques sans pour autant préciser aux étudiants de fréquenter une bibliothèque

2.9. Perception de l'équipement informatique

- **En fonction du diplôme**

Dans l'ensemble les étudiants ont, majoritairement, **quel que soit le diplôme préparé, une bonne appréciation de leur équipement informatique**. ($p = 0,007$; $\chi^2 = 52,60$; $ddl = 30$ (TS)).

Les plus satisfaits sont les DUT2 (64,2%) suivis par les Lpro qui sont 50%. Les étudiants en licence n'ont pas de réponse tranchée, puisqu'ils sont autant à être « plutôt d'accord » que « plutôt pas d'accord » avec l'affirmation. Enfin, les étudiants en L3 sont les seuls et les plus nombreux à considérer l'équipement « plutôt » vieillot (50%).

- **En fonction de la composante.**

L'influence de la composante sur la perception de la **qualité de l'équipement informatique** ne révèle **pas de positions très tranchées**. Toutes les réponses sont réparties entre « plutôt d'accord » et « plutôt pas d'accord ». (Relation très significative : $p = 0,001$; $\chi^2 = 41,88$; $ddl = 18$ (TS)).

Seuls les étudiants de la FST, FLSH sont un peu plus nombreux à considérer leur équipement informatique comme « vieillot » avec respectivement 51,9% et 40%. Inversement, les étudiants de l'IUT de Colmar et de Mulhouse en sont plutôt satisfaits (61,2% ; 48,2%). Enfin, les étudiants de la FSESJ sont partagés entre ces deux opinions (37% pour « plutôt d'accord » comme pour « plutôt pas d'accord »).

Selon la composante, les étudiants estiment-ils différemment le nombre de dysfonctionnements informatiques ? ($p = 0,008$; $\chi^2 = 35,49$; $ddl = 18$ (TS))

Dans l'ensemble, **les étudiants sont plutôt satisfaits du fonctionnement informatique** puisqu'ils sont « plutôt pas d'accord » avec l'affirmation selon laquelle il y a trop de dysfonctionnement et ce, quelle que soit la composante. Toutefois, on remarquera ce sont les étudiants de la FLSH qui sont les moins satisfaits du nombre de personnes compétentes pour les aider (cf point 2.3 page 33) et du nombre de dysfonctionnements que ces étudiants jugent trop nombreux.

Après l'analyse quantitative des résultats de ce questionnaire adressé aux étudiants, nous allons exploiter les réponses apportées aux questions ouvertes et procéder ainsi à une analyse qualitative. Cette analyse des Verbatims permet ainsi de recueillir des résultats à forte valeur ajoutée étant donné qu'ils apportent des informations sur la perception des répondants.

3. Analyse du verbatim

Les questions ouvertes à destination des étudiants portent essentiellement sur :

- la perception des bibliothèques universitaires fréquentées en termes de principal(e) défaut/qualité,
- les améliorations urgentes souhaitées,
- la vision de la « bibliothèque idéale ».

Les réponses classées par thème sont présentées en commençant par celles qui fédèrent une majorité d'étudiants pour terminer avec les opinions plus marginales.

Pour affiner les résultats, nous avons cherché à savoir s'il existe des relations entre les variables « diplôme », « la bibliothèque la plus fréquentée », et les variables d'appréciation « qualité/défaut » et de « bibliothèque idéale ». Ces relations sont toutes « peu significatives » voire « non significatives ».

3.1. Des bibliothèques bien agencées mais trop petites

Les critères autour de l'espace, sa structuration et sa gestion sont les premiers motifs de satisfaction mais également d'insatisfaction.

Nombreux sont les étudiants qui pensent que leurs bibliothèques sont « *bien organisées* », « *fonctionnelles* » et « *bien aménagées* ».

Par contre, **elles sont petites ce qui a des répercussions sur la capacité d'accueil du public**, le nombre de places, de tables disponibles et l'ambiance de travail, « *surtout aux heures de pointe* » ; « *La BU est trop petite, la journée il y a trop d'étudiants pour le nombre de place, donc il est difficile de travailler au calme et sans être distrait* ». On peut intégrer ici des critiques concernant le **mobilier**, « *pas adapté aux personnes mesurant plus d'un mètre soixante-cinq* » ; « *vitres partout = distraction* » ; « *moquette serait mieux pour les talons* ». Les étudiants souhaiteraient « *plus de tables* » et des « *tables plus grandes* ».

D'autre part, **il manque des espaces d'échanges**, destinés au travail de groupe et, lorsqu'il existe des salles, elles seraient mal gérées : « *il manque des lieux fermés pour le travail de groupe* » ; « *les box sont parfois tous complets* » ; « *manque d'organisation dans la gestion des salles* » qu'ils ne peuvent pas réserver sur plusieurs heures.

C'est ainsi que l'on retrouve des **souhaits d'améliorations qui font écho à ces critiques**. Les étudiants aimeraient que les bibliothèques leur offre des espaces favorisant le travail individuel, mais aussi collectif : « *s'isoler pour préparer un oral* » et « *travailler en groupe* ».

Ces divers problèmes d'espace au sens large majoritairement formulés ont quelques répercussions sur la perception globale de ce que nous appellerons « ambiance du lieu » et qui recouvre des opinions concernant le bruit et le « bien être ».

3.2. Ambiance conviviale mais environnement bruyant et mal tempéré

Si quelques étudiants se « *sentent à l'aise* », se « *sentent bien* » dans leur bibliothèque, s'ils y trouvent un lieu « *propice au travail* » alliant « *calme* » et **atmosphère « *agréable* »** et « *conviviale* », de très nombreuses **insatisfactions sont formulées quant au silence** des lieux et la **mauvaise gestion des températures**.

En effet, « *trop de gens viennent pour parler* », et des « *personnes indésirables venues pour parler assez souvent* » génèrent un « *excès de bruit* » et rendent les lieux « *trop bruyants* ». De nombreux étudiants relèvent qu'il y est « *impossible d'y travailler* ». D'autres relèvent « *l'irrespect des étudiants* » ; il y a un « *trop grand nombre de personnes irrespectueuses envers les autres* ». En plus du bruit ambiant, la régulation des températures est un critère d'insatisfaction majeure : « *il fait hyper froid en hiver* », pour d'autres « *il y fait froid tout le temps* » alors qu'en été il y fait « *trop chaud* ». Enfin, la luminosité est un critère de satisfaction qui fait apprécier le lieu « *clair, agréable* » ; « *lumineux* ».

Aussi, on retrouve dans les **améliorations urgentes « *une meilleure insonorisation* »** pour avoir un lieu « plus calme ».

Après ces perceptions d'ambiance apparaissent des remarques au sujet du fonds documentaire.

3.3. Fonds documentaire riche mais pas assez spécialisé

Les points de satisfactions concernant le fonds documentaire sont nombreux. En effet, il est perçu comme étant **riche, de qualité, complet et adapté à leurs besoins** : « *présence de beaucoup de livres qui nous sont très utiles* », « *il y a presque tout ce que l'on recherche* », « *richesse des documents consultables* », « *qualité des documents* » etc. La diversité des sources documentaires et des thématiques est appréciée : « *beaucoup de magazines intéressants (sciences, histoire...)* » ; « *possibilités de s'informer sur l'actualité internationale* » ; « *diversité des livres* » etc.

Plus ponctuellement, quelques insatisfactions s'expriment principalement au sujet du **manque d'ouvrages spécialisés**, défaut majeur des bibliothèques fréquentées. Il manque des ouvrages « *concernant mon champ d'étude* », « *dans notre domaine de compétences* », « *en rapport avec ma spécialité* » et plus précisément « *pour les historiens* », « *pour la*

traduction », « *pour les études des langues* », « *sur les sciences de l'éducation* », « *sur les métiers de la culture* » etc.

Compte tenu des opinions divergentes, il aurait été intéressant de pouvoir effectuer des tris croisés pour tenter de cibler d'une part les bibliothèques concernées et d'autre part la filière d'origine des étudiants, mais aucune relation significative n'est apparue entre les variables.

Néanmoins, c'est le fonds documentaire qui rassemble malgré tout un maximum d'opinions au sujet des **modifications urgentes** à réaliser, relatives à la **qualité** du fonds et à son **accessibilité**. Les étudiants souhaitent des « *livres récents* », « *plus nombreux* » et aussi plus d'exemplaires disponibles par référence. Le fonds devrait également recenser des ouvrages « non universitaires », puisque certains étudiants aimeraient « *des livres pour se détendre* ». Des améliorations en terme d'accessibilité et de durée du prêt sont souhaitées : « *plus d'informations* » pour faciliter l'accès aux ouvrages et une accessibilité possible « *depuis [leur] domicile* » ce qui est le cas pourtant pour la plupart des bibliothèques de l'UHA. Quant aux durées de prêt, elles devraient être « *plus longues* ».

Enfin, il nous paraît intéressant de relever une proposition de modification qui touche à la **mise en place d'activités et/ou d'animations** pour « *découvrir les livres* » ou de « *lectures en groupes* ».

3.4. Matériel disponible : insuffisant ou défectueux

Nous entendons par « matériel » les postes informatiques, les imprimantes, mais aussi les photocopieuses mises à disposition des étudiants dans certaines bibliothèques.

Le matériel informatique est jugé plutôt négativement. Les ordinateurs sont non seulement en nombre insuffisant, mais ils fonctionnent mal voire pas du tout : « *pas assez d'ordinateurs car les salles infos sont inaccessibles* » ; « *pas assez d'ordinateurs* », « *nombre de pc insuffisant* » ; « *peu efficaces* », en « *dysfonctionnement* », « *peu fonctionnels* », « *vieux de 5 ans, inacceptable* » etc. **Les imprimantes font elles aussi l'objet d'insatisfactions**, puisque certains étudiants regrettent le « *manque de possibilité d'imprimer* », « *le manque de papier chaque fois dans l'imprimante* ». Enfin, **les photocopieuses sont « souvent en panne »**, en « *rupture de papier* » ou « *carrément inexistantes* ».

Face à ces critiques, des **souhaits d'améliorations** émergent nettement. Les ordinateurs doivent être « *plus performants* », « *plus nombreux* » sans oublier la multiplication de prises électriques pour leurs ordinateurs portables. Les étudiants souhaitent **l'intégration d'« espaces technologiques plus grands »** permettant de réunir les TIC.

3.5. Bâtiments : implantation satisfaisante mais horaires d'ouverture à revoir

Les lieux d'implantation des bibliothèques sont considérés comme un attrait puisque les étudiants jugent le *cadre « agréable », « sympathique », l'environnement de qualité et « la bibliothèque est jolie dans le paysage »* ce qui *« participe à l'ambiance de travail »*. Inversement, certains déplorent **l'aspect extérieur du bâtiment jugé « vieux », « pas assez moderne »**.

Nous avons ensuite relevé des commentaires au sujet de la distance qui sépare les bibliothèques du lieu de formation mais aussi des transports en commun (le tram notamment pour le site de Mulhouse) et des restaurants universitaires. Sur ces différents points les étudiants sont plutôt satisfaits et relèvent cela comme un attrait des bibliothèques fréquentées : *« proche de la FLSH » ; « proche de l'IUT » ; « proche du lieu d'étude » ; « pas loin du RU » ; « à côté de la fac » ; « pas loin de la ligne 3 du tram »...* **Plus rarement, quelques-uns relèvent l'éloignement avec leur lieu de formation** (étudiants du Biopôle à Colmar).

Enfin, l'accessibilité concerne aussi les horaires et très rares sont les expressions de satisfaction sur ce point (3 items sur les 25). Aussi, bon nombre d'étudiants citent les **horaires d'ouverture comme étant un défaut** : *« plages d'horaires d'ouverture pas assez larges » ; bibliothèque « pas assez ouverte », « fermée trop tôt le soir »*.

3.6. Aide du personnel qualifié : les étudiants sont partagés

Les étudiants sont partagés sur la question de la qualité du personnel en termes d'accueil, de compétence et d'amabilité. Pour certains le personnel est *« à l'écoute, aimable, compétent et disponible »* et pour d'autres le personnel *« peu efficace, peu accueillant, incompétent, peu enclin à faire la discipline »*. Encore une fois, des tris croisés nous auraient permis de préciser ce point mais ceux-ci n'étaient pas significatifs.

À présent, nous proposons une synthèse des idées exprimées à la question ouverte *« je décris ma bibliothèque idéale »*.

3.7. Portrait de leur « bibliothèque idéale »

Dans la synthèse qui suit, les éléments sont encore une fois hiérarchisés en fonction du nombre de réponses données pour chaque critère. Les premiers sont les critères qui fédèrent le plus d'étudiants jusqu'aux derniers qui recueillent peu d'expressions.

➤ **Lieu d'échanges et de travail individuel**

La vision d'une bibliothèque idéale passe par la possibilité de **satisfaire leurs besoins d'échange, de communication mais aussi de travail individuel**. L'ambiance y serait « *conviviale* », « *plus intimiste que [la bibliothèque] du campus mulhousien* ». Enfin, les réflexions sur les usagers sont représentées par une seule remarque d'un(e) étudiant(e) qui a souhaité « *le mélange de professeurs et d'étudiants* ».

Pour le **travail de groupe**, les étudiants souhaitent des « *salles plus nombreuses* », des « *espaces séparés* », des « *espaces clos* », « *insonorisés* », « *avec des tableaux* ». Plus largement cette bibliothèque serait un véritable lieu de « *rencontres et d'échanges* » avec des agencements permettant de séparer les espaces collectifs des espaces individuels.

Pour le **travail individuel**, les « *places assises devraient être plus nombreuses* » tout comme « *les espaces en accès libre* » où la circulation serait possible et non gênante. Enfin, il y régnerait de le silence et le calme, critères stimulant « *la concentration* » et « *favorise le gout du travail et de la réflexion* ».

➤ **Lieu de bien-être**

Dans cette bibliothèque idéale, « *chaleureuse et vivante* », les étudiants aimeraient pouvoir **s'y détendre** grâce à la présence de « *coins lecture détente* », d'espaces intérieurs mais aussi extérieurs (« *terrasse* ») pour « *se détendre en lisant les journaux et les magazines sans être dérangés par les passants* ». D'autres étudiants aimeraient pouvoir **s'y restaurer** « *sans sortir du bâtiment* » ; il faudrait alors une « *machine à café* », un « *distributeur de boissons* », pour d'autres « *une cafétéria* ». Un lieu qui serait un « **mélange café/bibliothèque** » avec un « *un petit fond de musique* ».

Pour augmenter le confort, les tables devraient être « *très très grandes* », et les chaises « *confortables* » tout comme quelques fauteuils « *moelleux et ergonomiques* ».

La **luminosité** est aussi une préoccupation des étudiants qui souhaitent une bibliothèque « *lumineuse* », « *éclairée* », « *en hauteur avec de très grandes baies vitrées* », de « *grandes fenêtres pour voir à l'extérieur* ». D'autres préfèrent une « *luminosité tamisée, proche des anciennes bibliothèques* ».

Un point sensible est celui de la **température** du lieu, aspect négatif souvent relevé pour les utilisateurs actuels. Celle-ci doit être « *adaptée aux saisons* », être « *une température ambiante acceptable* ». Il doit faire « *chaud en hiver* » et frais en été, « *pas plus de 23°C* ».

➤ **Un lieu riche en ressources documentaires récentes et variées, facilement accessibles**

Le fonds documentaire est une forte préoccupation après celle de la gestion des espaces et leur confort.

En premier, nous recensons des expressions en rapport avec la **diversification du fonds**. La bibliothèque idéale devra recenser des livres « ***pour les cours mais aussi pour les loisirs (romans, BD...)*** ». Il y faudrait « *plus de documentation concernant les langues, les sciences et la technologie* », de la documentation « *dans plein plein de langues différentes* », « *tous les livres utiles sur tous les domaines et récents* » ; « *des milliers de références du monde entier* », « *en littérature, lettres et linguistique* ». Les supports devraient être diversifiés et permettre d'emprunter « *de l'audio ou des vidéos* ». Enfin, de « *jolis livres des éditions de la pléiade* » côtoieraient des documents « *entièrement numériques* ».

La richesse du fonds documentaire, outre la variété des références concerne également l'aspect du nombre d'exemplaire par référence. **Les supports doivent « exister en grand nombre pour qu'il n'y ait pas de temps d'attente », « beaucoup de références en plusieurs exemplaires », « sans réservation particulière (sauf pour les rapports de stage...) ».**

Concernant l'organisation et l'accessibilité, les étudiants souhaitent « ***une meilleure accessibilité pour l'étudiant*** », « *trouver facilement dans les rayons, en s'y promenant au hasard pour y trouver des lectures intéressantes* ». L'accès aux ressources serait « *total* », « *rapide* », avec un classement « *des livres par thèmes* » pour certains et pour d'autres des documents « *rangés par années d'études plutôt que par matière* ». Les supports doivent « *être disponibles* », référence faite à la « *licence globale en discussion en Suisse* »⁷. La bibliothèque serait « *en ligne* », avec un « *moteur de recherche fonctionnel avec des références complètes* ».

Enfin, les **délais d'emprunts doivent être « suffisamment grands »** avec « *un prêt inter bibliothèques plus performant* ».

➤ **Un lieu où les TIC devront être récentes, disponibles et suffisantes**

Les TIC ne sont pas en reste bien qu'elles passent après le fonds documentaire et la question des espaces.

Les étudiants souhaitent que les **ordinateurs soient « nombreux », « disponibles pour tous », des « PC plus rapides à démarrer », « une organisation informatique optimisée »** avec

⁷ La **licence globale** est une autorisation donnée aux internautes pour accéder à des contenus culturels (musique, images, films, textes) sur Internet et les échanger entre eux à des fins non commerciales en contrepartie d'une rémunération versée aux artistes proportionnellement à la densité de téléchargement que leurs œuvres ont suscité. http://fr.wikipedia.org/wiki/Licence_globale (lien consulté le 28 janvier 2014). Pour plus d'informations : <http://www.numerama.com/magazine/23395-la-licence-globale-negocie-jusqu-a-fin-2013-en-suisse.html> (lien consulté le 28 janvier 2014)

« *beaucoup de prises* » pour les ordinateurs portables tout en veillant à « *proscrire les prises au sol car toujours abimées, sales, mal pensées* » ce qui est « *indigne d'une telle université* ».

Pour d'autres, la bibliothèque idéale regrouperait « **un maximum de dernières technologies** pour attirer du monde » alors que certains, plus rarement, pensent que « *ce n'est pas judicieux de vouloir en faire un lieu multimédia* ».

À cela s'ajoutent un « *accès internet* », une connexion « *Wifi* » et « *la possibilité de s'initier et se perfectionner à l'utilisation des TIC* ».

Nous incluons dans cette partie les remarques concernant les photocopieuses et imprimantes. Dans leur bibliothèque idéale, les étudiants souhaitent pouvoir « **faire facilement des photocopies** », mais aussi avoir la « **possibilité d'imprimer des documents et pas seulement de photocopier** ». Enfin, du papier devra être à disposition pour éviter de « *courir pour pas de faire piquer ses feuilles* » ou être « *obligés d'aller acheter du papier* ».

➤ **Un lieu aux horaires d'ouverture étendus, beau et moderne**

Dans cette partie nous regroupons les souhaits quant aux horaires d'ouverture et quelques expressions marginales en rapport avec l'aspect architectural du bâtiment.

Les **horaires d'ouverture** devront être « *plus convenables* », « **adaptés à chaque étudiant** », ouverte « *le samedi* » et surtout « *plus tard le soir* » : pour certains jusqu'à « *19h30/20h* », pour d'autres « *jusqu'à 22h* » ou encore « *24h/24* » comme à la bibliothèque d' l'Université de Fribourg (l'Albert-Ludwigs-Universität).

L'esthétique architecturale du bâtiment, bien que très peu mentionnée, doit être « *belle* », « *moderne* », « *design* », avec des murs aux « *couleurs apaisantes* ».

Nous venons d'exploiter les résultats du questionnaire étudiant. Tournons-nous à présent vers le questionnaire enseignants et les réponses obtenues.

QUATRIÈME PARTIE : RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

Notre échantillon total est de 105 observations recueillies après une relance auprès de tous les enseignants de l'UHA.

1. Les tris à plats

1.1. Profil des enseignants interrogés

➤ Genre

Les résultats montrent que notre public enquêté est **majoritairement composé d'hommes (58,8%)** contre 41,2% de femmes.

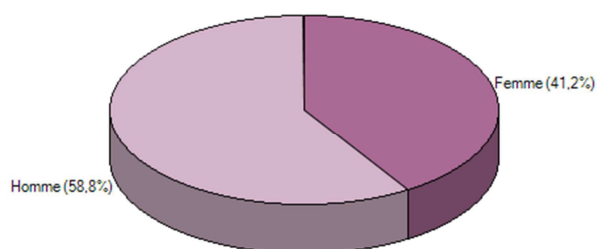


Figure 48: Répartition par sexe (%)

➤ Statut

Les **enseignants chercheurs constituent 66,7%** de ce public. Viennent ensuite les enseignants agrégés (16,7%), puis les enseignants certifiés (8,8%).

Les réponses révélées par le Verbatim à la modalité « *Autre* » représentant 7,8% sont fournies par les ATER, lectrices, doctorants, intervenants extérieurs.

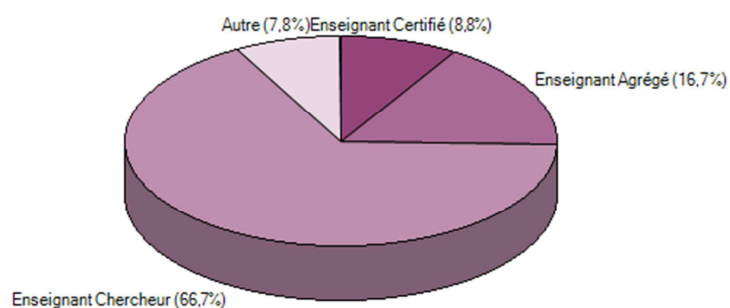


Figure 49 : Répartition par statut (%)

➤ Disciplines enseignées

Les enseignants de **Sciences physiques et Mécanique** sont les **plus représentés** (19%). Ceux de « Lettres et Sciences Humaines » représentent aussi 19%, mais il convient de préciser que cette catégorie n'est pas homogène. Elle constitue un ensemble de disciplines (Italien, anglais, allemand, lettres modernes, etc.). Du reste, on pourrait y intégrer les 11,4% représentant les « Langues ». Ce qui fait un total de 30,4%. Cette précision faite, on peut observer que la seconde discipline enseignée la plus représentée est la « Chimie, Biochimie » par 15,2% des enseignants.

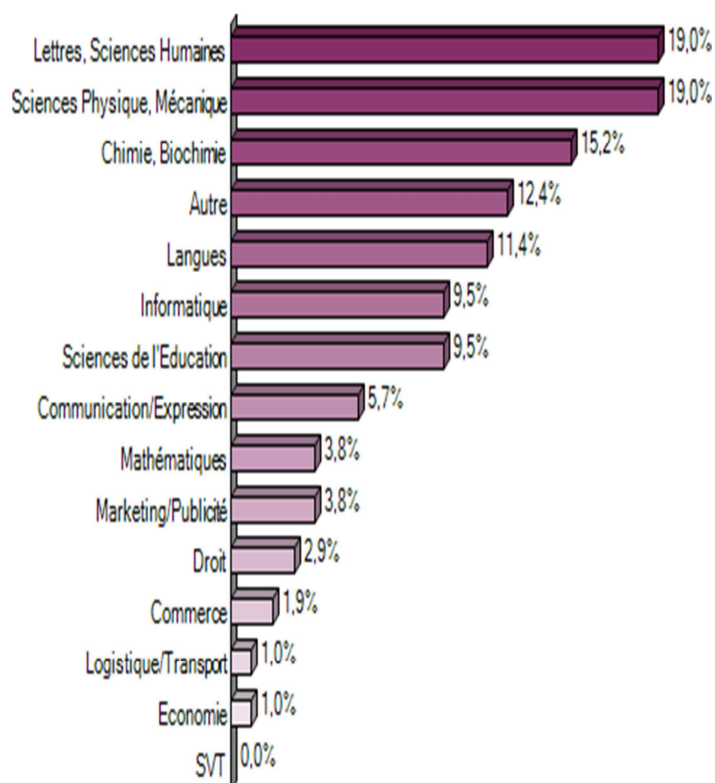


Figure 50: Répartition par discipline enseignée (%)

La modalité « Autre » représentant 12,4% mérite une explication. Lorsque l'on croise la variable « statut » avec la variable « Autre », on s'aperçoit que ce sont uniquement les enseignants chercheurs qui répondent et ils interviennent en « *Formation continue pour adultes au Serfa, en DU, à l'IUFM, et à l'UDS* ».

➤ **Faculté d'origine**

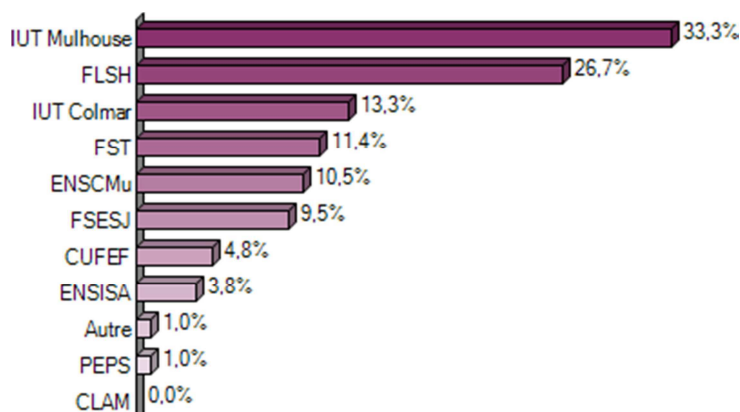


Figure 51 : Répartition par faculté d'origine (%)

Les enseignants ayant répondu sont **majoritairement ceux de l'IUT de Mulhouse (33,3%)**. Le pourcentage obtenu à la FLSH doit être cumulé avec celui du Cufef, car les enseignants de ce département appartiennent à cette faculté. Les enseignants de la FLSH constituent donc 31,5% des répondants. Viennent ensuite les enseignants de l'IUT Colmar (13,3%) ; ceux de la FST (11,4%) ; l'ENSCMu (10,5%) ; la FSESJ (9,5%) et l'ENSISA (3,8%).

➤ **Cursus d'enseignement**

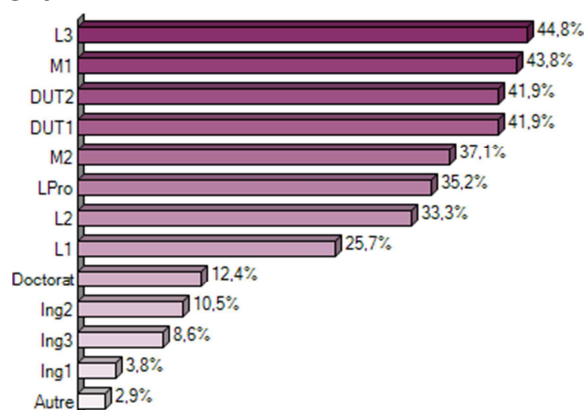


Figure 52 : Répartition par cursus d'enseignement (%)

Les résultats sur les cursus d'enseignement permettent de constater que c'est **dans les L3 qu'enseigne la majorité des enseignants** ayant répondu à cette question. Ils sont 44,8%, suivis des Master1, 43,8%. Ces pourcentages montrent que les enseignants de l'IUT de Mulhouse interviennent dans des formations supérieures au DUT, puisque qu'ils sont les plus nombreux à avoir répondu au questionnaire.

Nous avons ensuite les DUT première et deuxième années en raison sans doute du taux assez important des enseignants des IUT de Mulhouse et Colmar, dont les pourcentages cumulés s'élèvent à 46,6%. Viennent ensuite les Master2 avec 37,1% ; les LPro 35,2% et les L1 25,7% et L2 33,3%. Les taux faibles de la première, deuxième et troisième année Ingénieur s'expliquent par le fait que très peu d'enseignants de ces facultés ont répondu à notre questionnaire.

➤ Année d'expérience d'enseignement

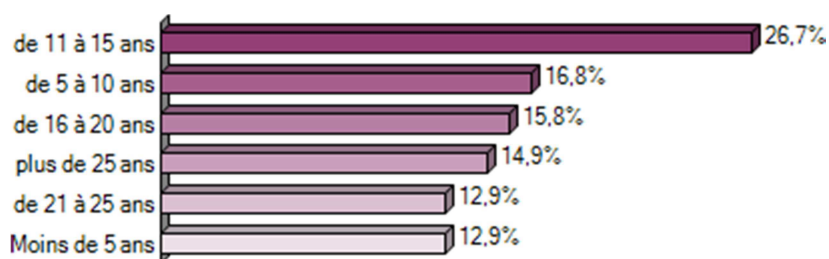


Figure 53 : Nombre d'années d'enseignement (%)

A la question « *Depuis combien d'années enseignez-vous ?* », on peut constater qu'en général, **les enseignants de l'UHA sont des enseignants expérimentés**. En effet 70,3% des enseignants ont de 11 à plus de 25 ans d'expérience. Tandis qu'ils sont 29,7% dont l'expérience est inférieure à 10 ans.

1.2. Comportement d'usage des TIC

➤ Lieu habituel de préparation des cours

A la question « *Habituellement, dans quel (s) lieu(x) préparez-vous, vos cours ?* », on peut noter que **82,9% des enseignants préparent leurs cours à domicile**. Ils sont 47,6% à le faire dans leur bureau de l'université. Ces résultats montrent clairement que les enseignants ne travaillent pas dans la bibliothèque de l'université.

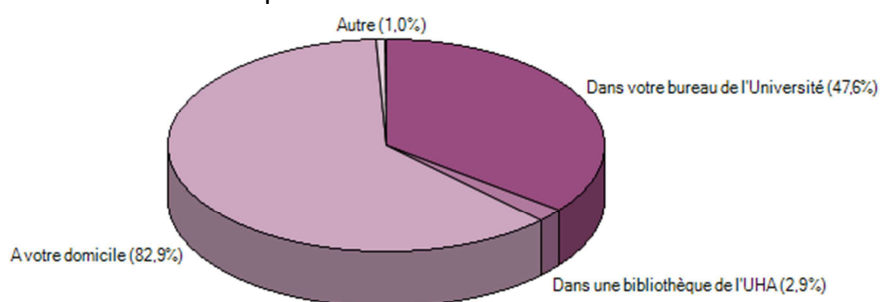


Figure 54 : Lieu de travail privilégié par les enseignants (%)

➤ Niveau d'équipement matériel informatique

Les résultats ci-dessous indiquent que **les enseignants ont un niveau d'équipement suffisamment élevé**. En effet 81,9% déclarent avoir accès à internet, 78,1% possèdent une imprimante, 65,7% un ordinateur portable et 59%, un ordinateur fixe.

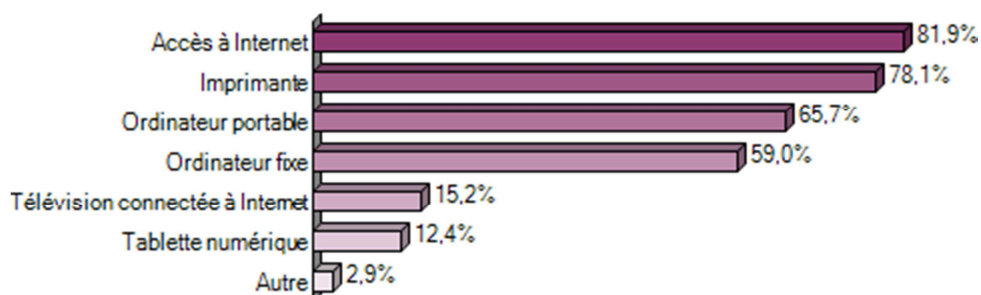


Figure 55: Quel équipement pour les enseignants ? (%)

En termes d'appropriation de ces outils, ils sont 15% à déclarer avoir une parfaite maîtrise de ces outils pour la recherche documentaire, 34% une assez bonne et enfin **44,0% estiment en avoir une bonne maîtrise**. L'écart-type étant supérieur à 0.5 on peut considérer que les variations des réponses sont fortes. **Ils ont donc une maîtrise assez hétérogène de ces outils.**



Figure 56 : Degré de maîtrise des outils TIC (%)

1.3. Rapport des enseignants à la bibliothèque

➤ Fréquentation

Ces deux figures ci-après attestent nettement que **les enseignants fréquentent très peu les BU**. En effet, ils sont 37,1% au premier semestre et 32,4% au second semestre à déclarer qu'ils fréquentent « *moins souvent* » les BU que « *quelquefois par mois* » (24,2% au premier semestre et 20,7% au second semestre). Ils répondent pour les mêmes périodes à 27,6% et 25% à n'avoir « *jamais* » fréquenté de BU.

Dans tous les cas on constate une fréquentation assez faible et une disparité de comportement entre les enseignants dans leur rapport à la bibliothèque, l'écart type (0,88%) étant nettement supérieur à 0.5.

« Vous êtes allé(e) dans une bibliothèque de l'UHA » :

➤ **Premier semestre**

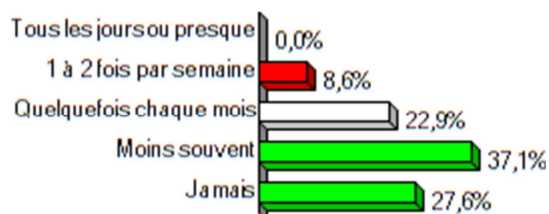


Figure 57 : Fréquentation au premier semestre (%)

➤ **Deuxième semestre**

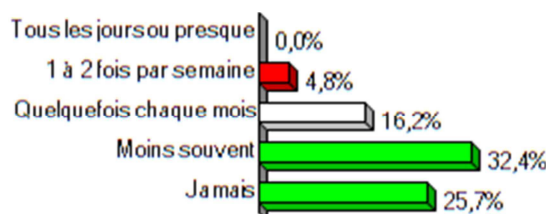


Figure 58 : Fréquentation au deuxième semestre (%)

➤ **Quelle(s) bibliothèque(s) fréquentée(s) ?**

Parmi les bibliothèques de l'UHA, la **plus fréquentée par les enseignants est celle de Mulhouse** (Illberg) à 50,6%. Viennent ensuite les BU Fonderie et Colmar à 13,6% chacune. Ces résultats sont somme toute logiques, puisque ce sont des enseignants de Mulhouse, et plus particulièrement de l'IUT, qui ont répondu majoritairement au questionnaire. On note aussi que 8,6% des enseignants fréquentent les bibliothèques de leur laboratoire.

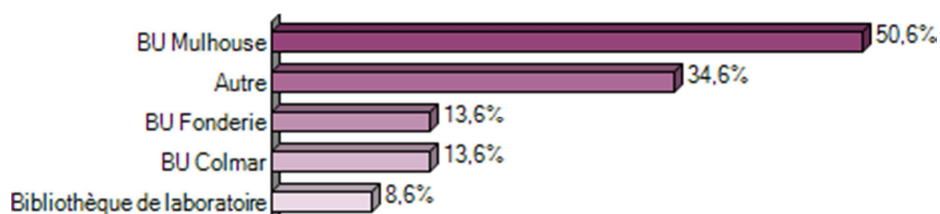


Figure 59 : Bibliothèque fréquentée (%)

Observons cependant un fait notable, 34,6% des enseignants ont répondu « Autre ». En croisant cette modalité avec la modalité « Spécialité », on note que :

- Les enseignants de Sciences physique et de mécanique vont à la « *bibliothèque municipale de Riedisheim, BU colline, Bibliothèque ensps Strasbourg.*
- Les enseignants de Chimie, biochimie utilisent l'e-service et fréquentent les « *Bibliothèque ENSCMu ;*
- La BU de Strasbourg est fréquentée par un enseignant de Marketing/publicité, deux enseignants de langues ;
- Quant aux enseignants de Lettres et Sciences Humaines (FLSH), ils se documentent dans les lieux suivants : « *Mini-bibliothèque dans mon bureau, bibliothèque de Vienne et de Bâle, Université de Freiburg i. B., BIU Montpellier, BNF à Paris, Bibliothèque universitaire de Strasbourg, bibliothèque de l'institut d'italien, bibliothèque de l'institut de français, Bâle* ».

➤ Quel usage font-ils de la bibliothèque ?

Les enseignants vont à la BU **prioritairement pour emprunter ou rendre des documents** (66,7%), pour consulter des documents (58,8%) ou faire des recherches documentaires (32,1%), mais jamais pour y travailler avec des collègues.

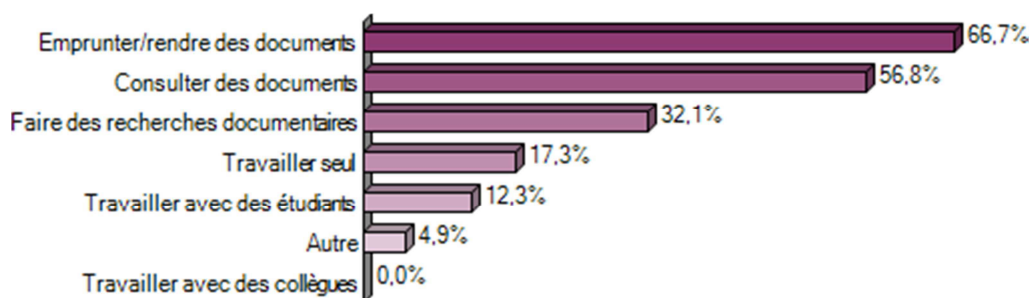


Figure 60 : « Vous y êtes allé(e) pour... » (%)

➤ Font-ils appel à l'aide du personnel de la bibliothèque ?

A cette question, les enseignants répondent « Rarement » à 56,8%, « assez souvent » à 23,5% et « jamais » à 12,3%. L'écart type étant de 0,68 donc supérieur à 0,5, on peut dire que les réponses sont assez hétérogènes. Dans tous les cas, ces résultats attestent d'un **faible recours à l'aide du personnel des BU** de l'UHA par les enseignants interrogés.

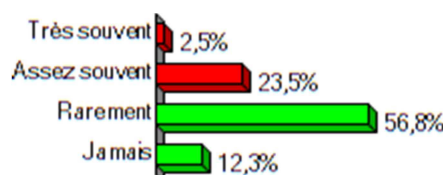


Figure 61 : « Vous arrive-t-il de demander de l'aide au personnel de la bibliothèque ? » (%)

➤ **Quels sont les qualités et défauts des bibliothèques actuelles ?**

Pour les enseignants, les **premiers critères attrayant de la BU sont : la proximité (9,5%)** ; la disponibilité des ouvrages (6,7%) ; l'accès puis l'accueil (3,8%). Viennent ensuite, le choix, la convivialité, les horaires, la sympathie du personnel, etc., situés au même niveau d'appréciation, soit à 1,9%. **Les deux principaux défauts cités sont le manque d'ouvrages et la taille de la BU.**

➤ **Formation à la recherche documentaire : qu'en est-il ?**

Très peu d'enseignants suivent les formations à la recherche documentaire. En effet, à cette **77,1% des enseignants ont répondu « non »**, contre 19,00% qui en ont bénéficié, dont 13,3% « il y a plus de 3 ans ».

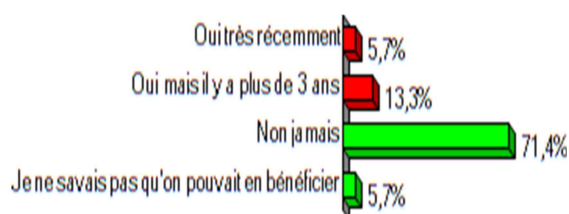


Figure 62_: « Avez-vous bénéficié d'une formation ? » (%)

A la question de **savoir si cette formation leur a été utile**, il nous semble important de mettre en évidence un fait inhabituel et singulier dans les réponses à cette question à savoir, celui du **taux particulièrement élevé (81,0%) de non réponse**. On peut donc faire le constat d'un évitement de cette question. Si bien qu'il y a seulement 6,7% qui ont répondu « oui » et 11,4% « plutôt oui », ce qui représente 18,1% des 105 enseignants répondants à ce questionnaire.

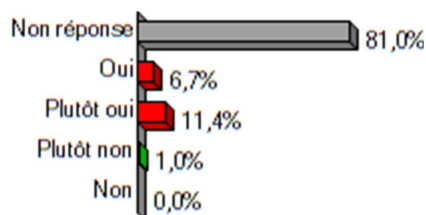


Figure 63 : « Cette formation vous a-t-elle été utile ? » (%)

➤ **Suggestions d'achats et suivi des préconisations**

Quand on leur demande s'ils leur arrivent de suggérer des achats, le constat est net. Nous observons que **40,6% l'ont fait « rarement »** et seulement 18,8% qui ne l'ont « *jamais fait* ».

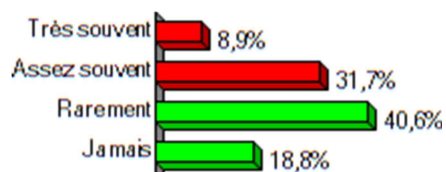


Figure 64: Préconisation d'achat d'ouvrages (%)

Et quant à savoir si les achats suggérés ont été suivis d'effet, ils sont en **73,3% à reconnaître que leurs suggestions ont été suivies. Notons que 17,4% ne le savent pas.**

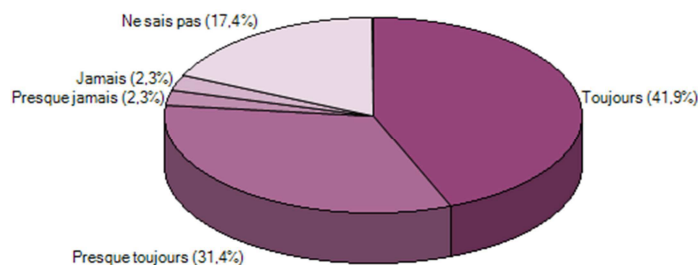


Figure 65: Préconisations suivies ? (%)

1.4. Opinion des enseignants sur le rapport des étudiants à la bibliothèque

➤ Perception de la manière dont les étudiants exploitent les ressources documentaires

En réponse à la question « *Que pensez-vous de la manière dont vos étudiants actuels exploitent les ressources documentaires disponibles dans les bibliothèques ?* », ils sont en général 60% à admettre que **les étudiants n'exploitent pas suffisamment les ressources disponibles à la BU**. Tandis que 34,3% d'entre eux affirment « *Je ne suis pas à même de juger* ».

Cependant, le détail des réponses recueillies dans le verbatim et croisées en fonction de la « Spécialité » des enseignants indique :

- **Pour les enseignants en Sciences physique et mécanique :** *On le remarque lors des projets bibliographiques, les étudiants vont très peu à la bibliothèque ; Je souhaiterais qu'ils empruntent des ouvrages pour compléter les cours et faire davantage d'applications de travaux dirigés. Mais en réalité s'ils exploitaient déjà complètement ce que je leur donne (photocopies et Moodle) ce serait déjà très bien!, Google ! Ils n'ont que ça comme référence ou presque..., Faible fréquentation ; Ils ne font pas le déplacement, que si internet ne les contente pas, la bibliothèque de l'IUT n'est pas fréquentée par les étudiants de GMP malgré la qualité/quantité des ouvrages disponibles ; Mes cours font référence à des ouvrages qui ont été achetés par la BU mais la plupart des étudiants ne vont pas consulter ces livres.*
- **Pour les enseignants de Chimie et biochimie :** *ils utilisent uniquement les ressources d'internet! ; Nos étudiants ne vont pas à la BU. ; De nos jours les étudiants vont plus facilement chercher des informations sur internet que dans des livres ; Reflexe internet alors qu'une visite de la bibliothèque pourrait être plus pertinente ; Issus de*

classe prépas, ils n'ont pas le réflexe de consulter des livres...mais apprennent peu à peu au cours de leur scolarité ; Lorsque je leur conseille des livres disponibles à la BU personne ne les emprunte ! Peut-être que le développement des ebook permettra d'améliorer la consultation. Nos étudiants ont le réflexe internet avec tous les inconvénients qui vont avec et semble ne plus savoir chercher dans les livres.

- **Pour les enseignants en Marketing/Publicité :** *Ils ne fréquentent pas la BU de leur propre initiative ; Ne consultent pas les livres, ni les revues spécialisées, emprunts de livres trop rares et citations de livre dans leurs rapports inexistantes.*
- **Pour les enseignants de Droit :** *les étudiants ne sont pas assez incités à fréquenter les BU.*
- **Pour les enseignants en Commerce :** *même si on donne les références ils n'investissent jamais le temps. C'est comme s'ils ne pensent plus qu'il faut qu'ils gagnent leurs L/M et ils passent aux profs la responsabilité de penser / rechercher pour eux. Triste, mais avec presque 25 ans d'enseignement derrière moi ça m'est évident. C'est la culture de la souris et de Google.*
- **Pour les économistes :** *les étudiants vont directement sur internet alors qu'ils cibleraient mieux leurs besoins en allant sur le site des BU.*
- **Quant aux enseignants en Lettres, sciences humaines y compris sciences de l'éducation :**

Les étudiants ne fréquentent pas les bibliothèques de manière générale, ils utilisent internet. Ceci dit, la BU a très peu d'ouvrages dans les domaines que les étudiants abordent avec moi (communication, médias...) ; Ils ne recherchent que sur internet et s'inspirent trop peu de sources papiers, étudiants incompetents ; Malgré de nombreuses invitations, peu consultent les ouvrages ; On ne leur demande pas assez d'y aller, Les étudiants commencent à devenir intéressés à la bibliothèque à partir de la L3, lorsqu'ils se projettent en Master. Mais après ils découvrent que le PEB est payant et que les fonds ne sont pas toujours au niveau des universités qui nous entourent. Quand je suis arrivée le PEB avec les universités Eucor était gratuit et je trouve qu'il faudrait favoriser la recherche des étudiants en ce sens, j'ai l'impression qu'ils se polarisent sur des documents à réponse immédiate, mais n'ouvrent pas le champ des possibles pour faciliter la sérendipité ; Les étudiants se contentent généralement de l'internet, de Wikipédia etc., Les étudiants se contentent le plus souvent de Wikipédia. C'est dommage ! Cette possibilité les empêche de faire l'effort d'aller consulter des ouvrages, Ils lisent trop peu... ; les étudiants ne lisent pas assez, surtout dans les revues scientifiques ; Très peu de références à des ouvrages dans les rapports de stages et de projets ; Mes étudiants, d'après ce que je crois comprendre,

ne consultent dans leur immense majorité que les ouvrages qui leur sont explicitement conseillés, et encore, pas toujours. Ils font peu de recherches personnelles avant le master.

- **Pour les enseignants en Communication et Expression :** *Ils n'y vont que très peu en dehors des séances organisées par les profs. Les étudiants recherchent des informations sur internet sur leurs propres portables.*
- **Enfin pour les enseignants en informatique :** *Ils ne prennent pas l'initiative de chercher des documents complémentaires au cours.*

➤ **Les enseignants incitent-ils leurs étudiants à se rendre dans une bibliothèque et pour quoi faire ?**

Mais lorsqu'il leur est demandé « **Incitez-vous les étudiants à se rendre dans une bibliothèque ?** », ils sont 21,9% à le faire « *Très souvent* », **36,2% « assez souvent** » et 30,5% à le faire « *occasionnellement* », ce qui coïncide avec les résultats étudiants.

Quant à la question « **Vous les dirigez vers une bibliothèque pour :** », **69,0% des enseignants incitent les étudiants à « s'informer en complément de leur cours** », 41% à « *effectuer des recherches à leur demande* » et 24% à aller y « *préparer leurs examens* ».

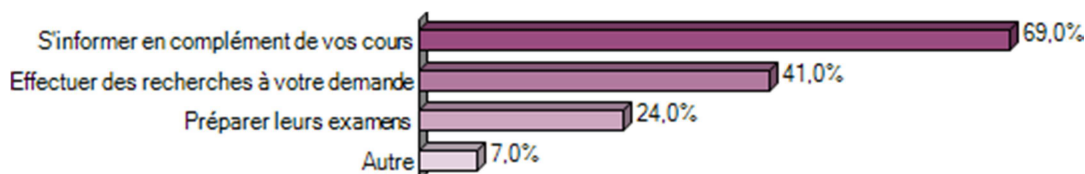


Figure 66 : « Vous les dirigez vers une bibliothèque pour : ? » (%)

En consultant les réponses qualitatives fournies par à la **modalité « Autre »**, on constate qu'il n'y a **que les enseignants en Lettres et Sciences humaines qui répondent**. Ils affirment dans la mention « Autre » diriger leurs étudiants à la BU : *pour utiliser l'espace, pour préparer leurs projets collaboratifs pour nos cours, rédiger leur rapport de stage et leur projet tutoré, préparer des exposés, approfondir leur réflexion dans le cadre des stages et projets.*

Les résultats ci-dessous indiquent que **très peu d'enseignants réalisent des TD et TP dans les bibliothèques**. En effet en leur demandant « *Cette année, avez-vous réalisé des TD/TP au sein d'une BU* », 63,8% ne le font « *jamais* », tandis que pour 24,8% des cours ne s'y prêtent pas ! Cette pratique serait plus répandue en IUT et particulièrement à l'IUT de Colmar.

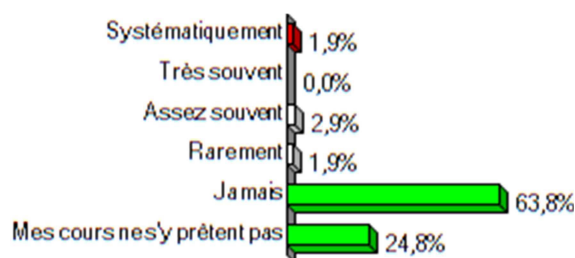


Figure 67: « Cette année, avez-vous réalisé des TD/TP au sein d'une BU ? » (%)

1.5. Comment les étudiants sont-ils perçus par leurs enseignants ?

A la question « *Les étudiants d'aujourd'hui sont plus difficiles à gérer en cours. Avec cette affirmation vous êtes :* », 61% des enseignants ne sont pas de cet avis. Mais cet avis est quand même partagé par 35,3% d'enseignants. **La majorité des enseignants considèrent que le comportement des étudiants pendant les cours n'a pas changé.**

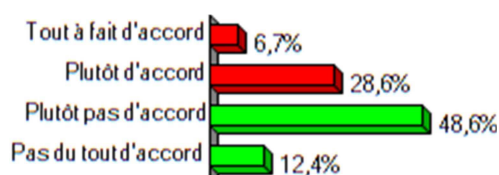


Figure 68 : « Les étudiants d'aujourd'hui sont plus difficiles à gérer en cours. Avec cette affirmation vous êtes : » (%)

De manière plus détaillée les enseignants pensent que les étudiants sont **toujours autant** :

- Dissipés en cours (bavardages) (59,0%)
- Respectueux de la hiérarchie (53,6%)
- Fragiles émotionnellement (51,4%)
- Bousculés/déstabilisés dans leur vie privée (48,6%)
- Sans cesse en train de se plaindre (47,6%)
- Hédonistes (39,0%)
- Pessimistes quant à leur avenir professionnel (39,0%)

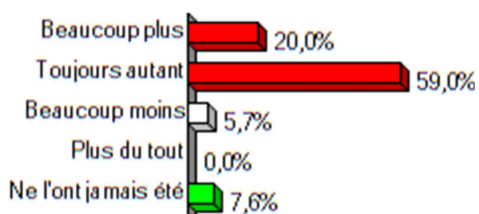


Figure 69° : Dissipés en cours ? (%)

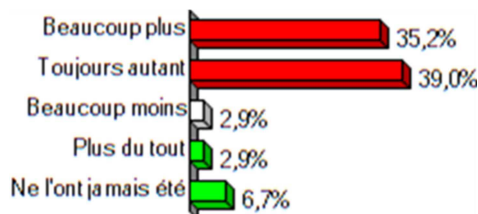


Figure 70° : Pessimistes quant à leur avenir professionnel ? (%)

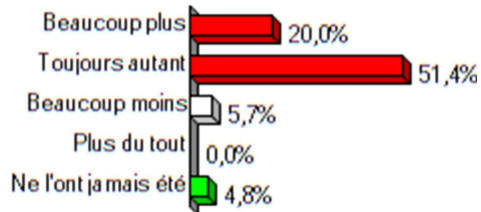


Figure 71° : Fragiles émotionnellement ? (%)

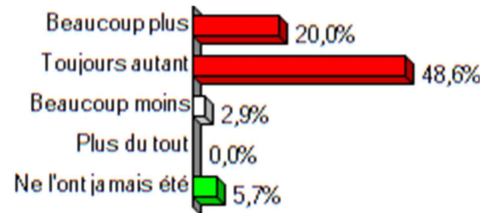


Figure 72° : Bousculés/déstabilisés dans leur vie privée ? (%)

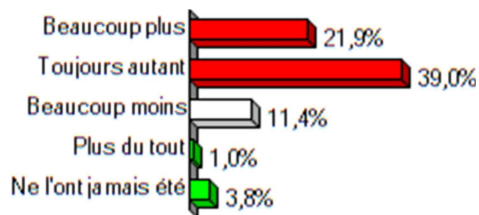


Figure 73: Hédonistes (%)

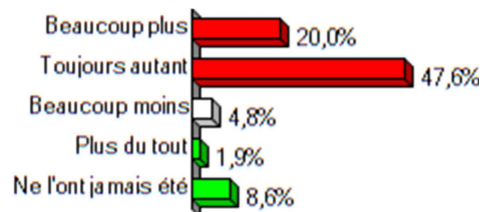


Figure 74° : Sans cesse en train de se plaindre (%)



Figure 75° : Respectueux de la hiérarchie (%)

Ils pensent aussi qu'ils sont « **beaucoup moins** » impliqués dans leur travail (49,5%) qu'auparavant et « **beaucoup plus** » présents en cours mais connectés avec l'extérieur (56,2%).

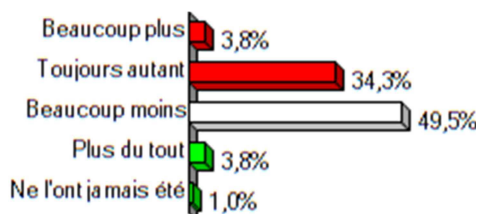


Figure 76° : Impliqués dans leur travail

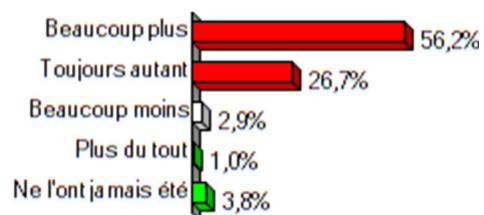


Figure 77° : Présents en cours mais connectés avec l'extérieur (%)

En résumé, **les étudiants d'aujourd'hui ne sont pas perçus si différents de leurs prédécesseurs**, mis à part dans l'implication plus faible dans leur travail et les connections avec l'extérieur plus fréquentes alors qu'ils sont en cours.

Aussi, nous allons voir si les enseignants pensent qu'il est nécessaire de modifier les méthodes d'enseignement et quelles modifications ils envisageraient.

1.6. Perception de leurs propres pratiques pédagogiques

➤ Changement de méthodes d'enseignement ?

A la question « *D'après vous, l'enseignant devrait-il changer ses méthodes d'enseignement pour s'adapter aux étudiants d'aujourd'hui ?* », **les enseignants sont en grande majorité favorables à un changement de pratiques pédagogiques**. En effet, ils sont 70,4% à y être favorables, tandis que 22,8%% y sont opposés.

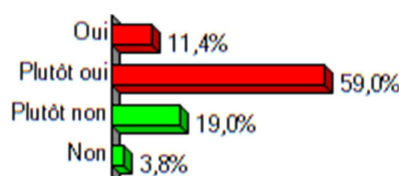


Figure 78°: « Les enseignants devraient-ils changer de méthodes d'enseignement ? » (%)

Quant à la question « *Parmi ces changements lesquels vous semblent pertinents, adaptés à la situation actuelle ?* », on obtient dans l'ordre les réponses suivantes :

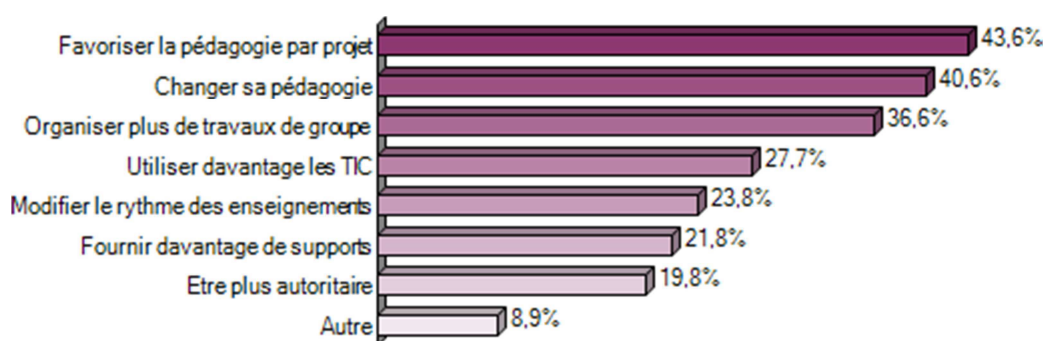


Figure 79_: Opinion sur les changements à opérer en pédagogie (%)

Ces réponses sont donc largement en **faveur d'un changement de pédagogie universitaire** plus conforme au changement de comportement des étudiants constaté par les enseignants (cf. 1.5. page 58). La pédagogie par projet et le travail de groupe sont fréquemment cités,

avant l'utilisation des TIC, alors que du point de vue des étudiants l'utilisation plus fréquente des TIC par leurs enseignants est largement souhaitée.

1.7. Esquisse de la perception enseignante d'une bibliothèque « idéale »

Par rapport à ce que vous connaissez d'une BU, un centre de ressources "idéale" devrait présenter : », les enseignants répondent à **70,5%** qu'une BU idéale doit permettre un « **large choix de documents** », à 64,8% qu'elle doit être structurée de sorte à offrir des « **espaces pour travailler en groupe** », à 60,0% des « **zones de silences** », à 55,2% des « **horaires étendus** », etc.

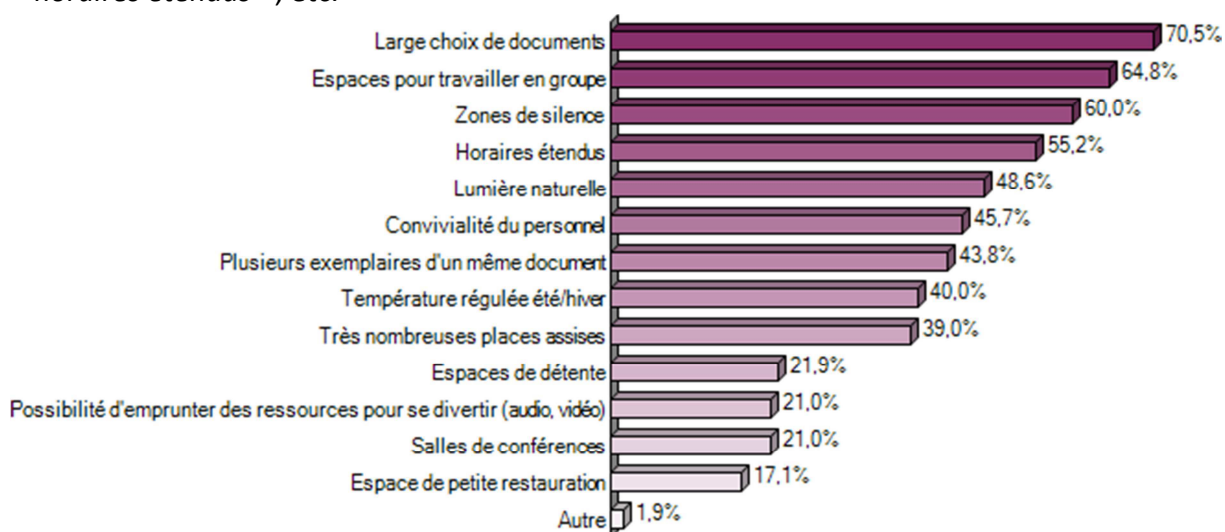


Figure 80 : Caractéristiques d'une bibliothèque idéale pour les enseignants (%)

1.8. Learning Centre : que savent les enseignants à ce sujet ?

➤ En ont-ils entendu parler ?

Quant à la question de savoir si avant cette enquête, les enseignants avaient déjà entendu parler de « Learning Center », ils répondent « **non** » à **51,0%** et « **oui** » à 49,0%.

➤ Un Learning Centre est-il différent d'une BU ?

Les enseignants qui ont déjà entendu parler de Learning Center mentionnent à 42,9% « *ne sais pas* », à 34,3%, « *oui plutôt mais quelques ressemblances* » et 13,3%, « *oui, rien à voir* ». On peut donc dire que **la majeure partie des enseignants n'ont pas d'information et encore moins une représentation exacte de ce qu'est un « Learning Centre ».**

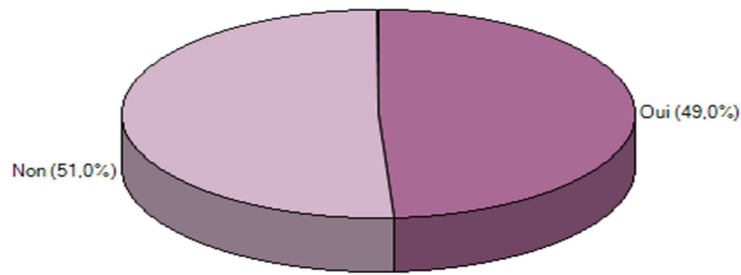


Figure 81 : « Avant cette enquête, avez vous entendu parler de "Learning Center" ? » (%)

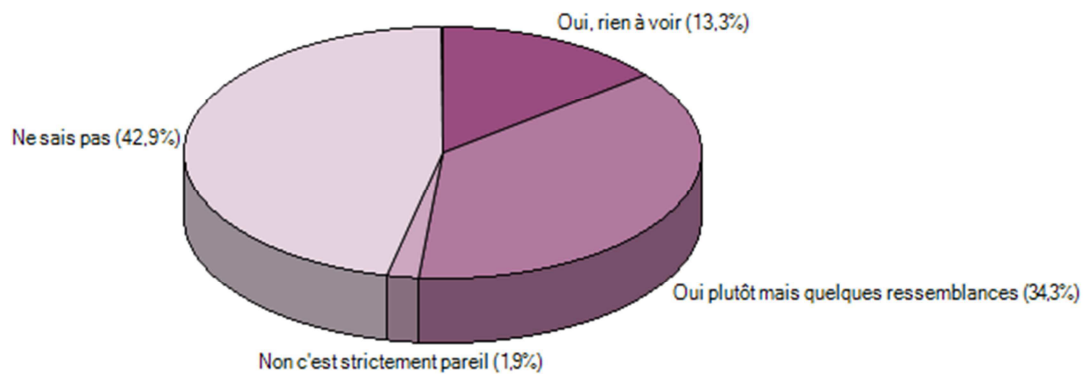


Figure 82: « un Learning Center est-ce différent d'une BU ? » (%)

Mais en termes d'appréciation des différences, pour **56,7% des enseignants la différence entre une BU et un Learning Centre se situe au niveau des missions et des objectifs**, tandis que pour 15,0% d'entre eux c'est le « *contenu* » qui fait la différence ; pour 11,7% c'est plutôt le « *public visé* ». L'« *architecture* », citée par seulement 8,3% arrive en dernière position si nous ne prenons pas en compte la modalité « Autre ».

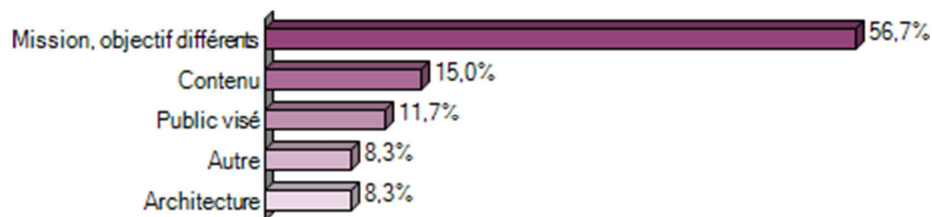


Figure 83: « Quelles sont d'après vous les différences ? » (%)

Quant aux **caractéristiques communes**, pour **58,3% des enseignants les caractéristiques communes se situent au niveau des « missions, objectifs communs »**, tandis que 55,6% parmi eux les situent au niveau des « *contenus* » et 50,0% au niveau du « *public cible* ».

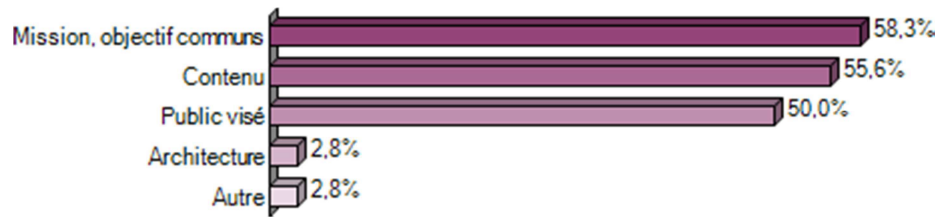


Figure 84: « Quelles sont d'après vous leurs caractéristiques communes ? » (%)

Ainsi, nous remarquons que **les missions et objectifs sont cités comme étant à la fois un critère de différenciation et une caractéristique commune**, cela dans des pourcentages presque similaires (56,7% et 58,3%). Les critères de contenu et de public visé sont plutôt considérés comme des caractéristiques communes. Cela conduit à penser que **la majeure partie des enseignants n'ont pas une vision précise de ce qu'est un Learning Centre.**

2. Analyses croisées et quelques résultats significatifs

2.1. Quel rapport des étudiants aux ressources des BU ?

Les représentations que les enseignants ont de la manière dont les étudiants exploitent les ressources de la BU sont mises en évidence par le croisement de quelques variables.

➤ Tout d’abord le croisement des variables « **statut de l’enseignant** » et « **Exploitation des ressources par l’étudiant** » se révèle très significatif ($p = 0,008$; $\chi^2 = 22,44$; $ddl = 9$ (TS)).

La lecture de la carte AFC obtenue de ce croisement montre bien que **l’opinion des enseignants-chercheurs sur la manière dont les étudiants exploitent les ressources à leur disposition dans les BU n’est pas très positive**. Ils admettent en général que les étudiants n’exploitent pas assez bien ces ressources.

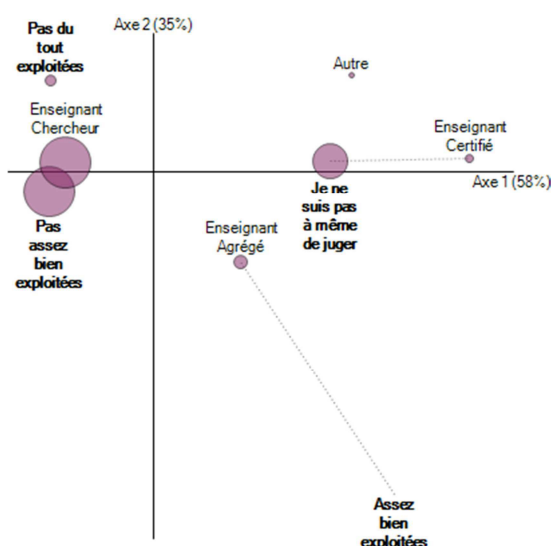


Figure 85 : Statut de l’enseignant / Exploitation des ressources par l’étudiant (%)

2.2. Quel regard des enseignants sur le comportement des étudiants ?

Des croisements de variables au sujet de la perception que les enseignants ont de leurs étudiants aujourd’hui mettent en évidence deux croisements dont la relation est très significative et un croisement significatif.

➤ La première relation très significative est fournie par le croisement des variables « **lieu d’enseignement** » et « **implication des étudiants dans le travail** » ($p = 0,6\%$; $\chi^2 = 60,79$; $ddl = 36$ (TS)). La carte AFC ci-dessous montre bien que **pour des enseignants de la FLSH et de l’IUT de Mulhouse leurs étudiants sont beaucoup moins impliqués**

aujourd'hui dans leur travail. Quant aux enseignants de l'ENSCMu, l'opinion est partagée entre le fait qu'ils sont « moins impliqués » et « toujours autant ». En revanche, ceux de la **FST et de l'IUT de Colmar manifestent une opinion constante sur leurs étudiants**, considérés comme « *toujours autant impliqués* ».

On notera enfin que **ce sont les enseignants de la FSESJ et dans une moindre mesure ceux du CUFEF qui ont une perception positive de leurs étudiants**. Ils considèrent qu'ils sont « *beaucoup plus impliqués* ».

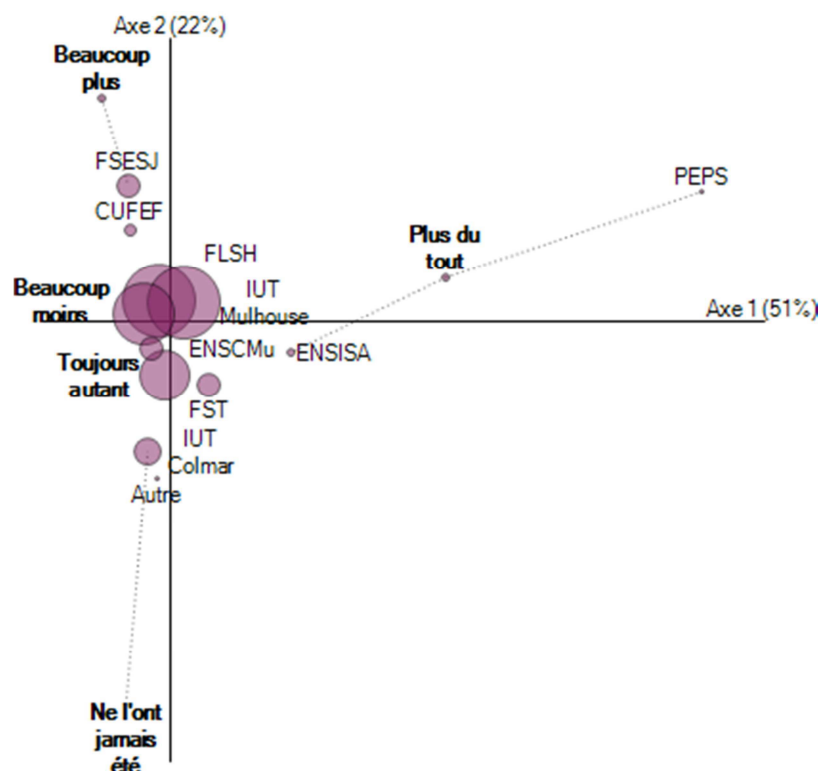


Figure 86 : Lieu d'enseignement / Implication des étudiants dans leur travail

➤ Lorsque que l'on effectue le même croisement entre la variable « **lieu d'enseignement** » et la variable « **Présents en cours mais sans cesse connectés** », on obtient cette relation très significative ($p = 0,007$; $\text{Khi}^2 = 75,41$; $\text{ddl} = 48$ (TS)). L'observation du détail des modalités de réponses montre que **quels que soient leur département d'enseignement, les enseignants admettent que les étudiants, aujourd'hui, sont « toujours autant » plus distraits en cours et souvent connectés avec l'extérieur**. Serait-ce en lien avec les effets « multitâches » qui semble-t-il constitue une des caractéristique de cette génération ? Notons cependant que parmi ceux qui ont répondu « **beaucoup moins** », ce sont les enseignants de la FLSH qui fournissent les réponses les plus significatives. Ces derniers serait donc moins d'avis avec l'affirmation selon laquelle les étudiants sont **présents en cours mais sans cesse connectés**.

➤ Enfin le croisement du « **lieu d'enseignement** » avec la variable « **pessimistes quant à leur avenir professionnel** », nous fournit une relation significative ($P=0,02$; $\text{Khi}^2=56,34$; $\text{ddl}=36$ (S)).

Cette opinion est particulièrement **notable chez les enseignants de la FLSH y compris le CUFEF et ceux de la FSESJ Lettres, Sciences Humaines, Langues et Communication/Expression.**

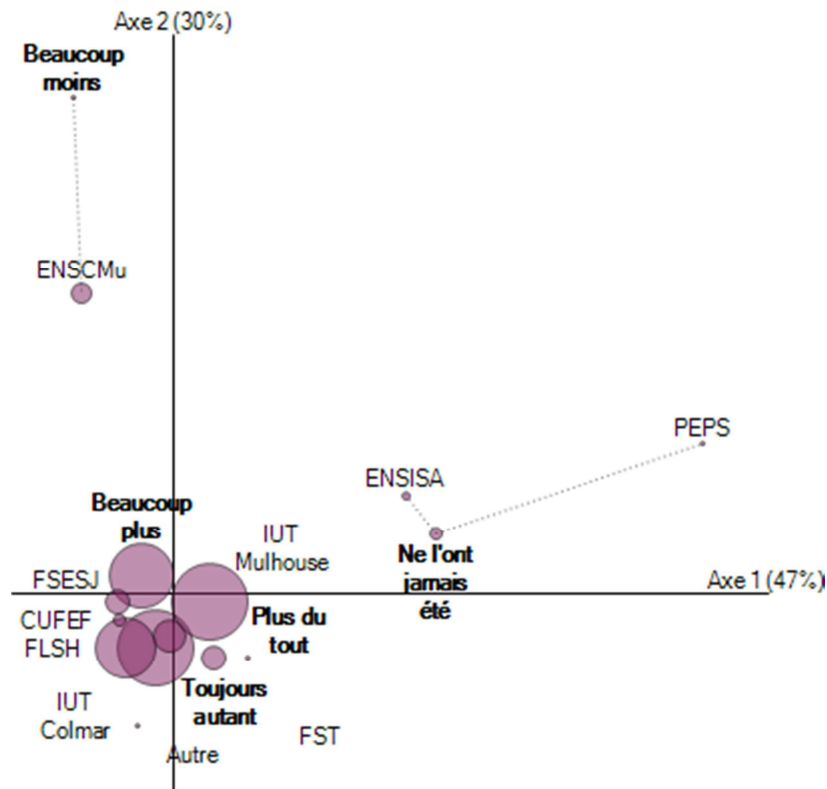


Figure 87 : Lieu d'enseignement / Pessimistes quant à leur avenir professionnel

2.3. Évolution vers un changement de méthodes d'enseignement ?

➤ S'agissant de la perception qu'ils ont de leur pratique, le croisement des deux variables « **l'enseignant devrait-il changer ses méthodes d'enseignement pour s'adapter aux étudiants** » et « **Parmi ces changements lesquels vous semblent pertinents, adaptés à la situation actuelle ?** » indique une relation très significative ($p = 0,005$; $\text{Khi}^2 = 31,28$; $\text{ddl} = 14$ (TS)).

On constate que dans la liste des items proposés, « *Être plus autoritaire* » est celui qui contribue le plus à la relation, tandis que le moins représenté est « *Favoriser la pédagogie par projet* ». **Donc, ceux qui estiment un changement nécessaire, s'orientent plus vers l'augmentation de l'autorité et moins vers le développement de la pédagogie par projet.**

➤ Par ailleurs, le croisement de ces deux variables « **changement de méthodes d'enseignement pour s'adapter aux étudiants aujourd'hui** » et « **nombre d'années d'enseignement** » paraît aussi significatif. ($p = 2,1\%$; $F = 2,81$ (S)).

Cette perception est surreprésentée chez les enseignants qui ont « Moins de 5 ans » d'enseignement. **Moins les enseignants ont d'ancienneté, plus ils pensent qu'il faut changer de méthodes d'enseignement pour s'adapter aux étudiants d'aujourd'hui.** Le refus du changement, donc de l'innovation pédagogique, serait-il corrélé avec l'ancienneté de l'enseignant.

2.4. Quel rapport des enseignants à la bibliothèque ?

➤ Nous apprécions le rapport des enseignants à la Bibliothèque tout d'abord par le résultat du croisement des variables « **Aimeriez-vous participer à l'animation d'une BU ?** » et « **leur spécialité** ». Celui-ci se révèle peu significatif ($p = 0,14$; $\chi^2 = 48,75$; $ddl = 39$ (PS)). Les avis surreprésentés sont fournis par les enseignants d'informatique et les sous représentés sont ceux des enseignants de Lettres et sciences humaines.

➤ Par ailleurs, leur rapport à la BU résulte aussi de l'intérêt et de l'importance qu'ils lui reconnaissent. En croisant les deux variables « **Importance BU** » et « **fréquentation au premier semestre** », on obtient une relation très significative de l'ordre de ($p = 0,002$; $\chi^2 = 31,50$; $ddl = 12$ (TS)). Mais en observant en détail les raisons pour lesquelles, ils pourraient accorder une importance à la bibliothèque, on constate malheureusement que la modalité « rien de tout cela » est la plus forte contribution à la relation. C'est le même constat que nous faisons pour le second semestre. Ce qui signifie que **les enseignants n'ont pas du tout une bonne image de la bibliothèque.**

➤ En effet cette perception de la BU par les enseignants est confirmée quand on croise d'une part la variable « **Importance BU** » avec celle de « **la manière dont vos étudiants actuels exploitent les ressources documentaires** » puis avec celle de « **Incitez-vous les étudiants à se rendre dans une bibliothèque** ». On obtient pour les deux croisements une relation significative respectivement de ($p = 0,02$; $\chi^2 = 23,54$; $ddl = 12$ (S)) et de ($p = 0,04$; $\chi^2 = 21,63$; $ddl = 12$ (S)).

Si les enseignants n'ont pas une bonne appréciation de la BU telle qu'elle se présente aujourd'hui, quelles représentations se font-ils d'une BU future ou du futur Learning Centre ?

2.5. Quelle représentation d'une bibliothèque future ou Learning Centre ?

En termes de représentation d'une BU future et donc d'un Learning Centre, nous avons cherché à savoir quelles sont les relations significatives existant entre la variable « **entendu parler de 'Learning Center'** » et celle de « **participation à l'animation d'une BU** ». Cette relation s'est avérée significative ($p = 0,04$; $\text{Khi}^2 = 8,48$; $\text{ddl} = 3$ (S)). Ceux qui ont entendu parler de Learning Centre seraient sans doute aussi prêts à s'engager dans la vie et l'animation d'une nouvelle BU. La relation est tout aussi significative ($p = 0,03$; $\text{Khi}^2 = 8,85$; $\text{ddl} = 3$ (S)) si on croise la même variable avec celle de « **l'enseignant devrait-il changer ses méthodes d'enseignement pour s'adapter aux étudiants d'aujourd'hui** ». **Ceux qui sont enclins à changer leurs méthodes sont également prêts à participer à l'animation d'une BU.**

En croisant la variable « **Un 'Learning Center' est-ce différent d'une BU** » avec celle de « **Souhaiteriez-vous bénéficier d'une formation à la recherche documentaire** », nous obtenons une relation significative ($p = 0,03$; $\text{Khi}^2 = 18,81$; $\text{ddl} = 9$ (S)). **Ainsi ceux qui souhaitent participer à une formation pensent qu'il y a plutôt une différence entre une BU et un LC mais avec quelques ressemblances et anticiperaient ainsi leurs comportements pour s'adapter.**

Après l'analyse quantitative des résultats de ce questionnaire adressé aux enseignants, nous allons dans le chapitre suivant, procéder à une analyse qualitative de leurs réponses contenues dans le verbatim. L'exploitation du corpus des réponses du verbatim constitue une dimension complémentaire de l'analyse statistique des données. Elle apporte « une réelle valeur ajoutée à l'analyse des résultats »⁸. Ce procédé qui relève de l'approche qualitative, permet une compréhension plus approfondie des perceptions et représentations des répondants sur les questions ouvertes.

⁸ <http://www.suristat.fr/article312.html> (consulté le 06/06/2013)

3. Analyse de contenu du verbatim

L'analyse qualitative qui suit a été réalisée à partir du corpus des réponses aux questions ouvertes et plus particulièrement aux réponses des questions : **« vous avez la parole. Expression libre au sujet des ressources documentaires, du public étudiant, du métier d'enseignant... »**. Nous avons procédé à une analyse thématique de contenu à partir d'une identification des idées significatives que nous avons regroupées selon les 4 catégories fondamentales repérées. En effet nous avons pu noter dans le discours des enseignants un ensemble d'unités de discours que l'on peut regrouper en premier lieu sous les thématiques :

- Manque d'investissement des étudiants dans l'apprentissage
- Changement de pratiques pédagogiques
- Disponibilité des ressources numériques TIC
- La structuration de l'espace BU

3.1. Manque d'investissement des étudiants dans l'apprentissage

Pour les enseignants *« les étudiants travaillent moins la matière qui leur est enseignée, que l'enseignant qui leur fait cours... et qui lui est le spécialiste »*. Ceci malgré les incitations collectives et personnelles. Certains en sont à désespérer de trouver une solution ; ce sentiment est traduit par cette expression : *« Si quelqu'un a une recette, je suis preneuse ! »*. Mais pour d'autres, l'explication est à rechercher au niveau des années collège/lycée. En effet, *« Le problème principal provient du collège-lycée : les enseignements ont évolué de telle sorte qu'une diversification des connaissances est demandée avant le bac, sans aucun approfondissement ni rigueur de connaissance, de raisonnement ou de travail »*. Ainsi, ceux-ci constatent que *« la transition avec ce qu'[il] demande en Cours TD est généralement assez difficile et se traduit par des résultats plutôt mauvais (surtout en 1ère année) »*. Enfin, beaucoup d'enseignants ont exprimé leur inquiétude sur le fait que *« les étudiants ne sont plus habitués à faire le travail de mémorisation, qu'ils délèguent à leurs ordinateurs, ni à parvenir à l'information par une réflexion et une recherche personnelle »*.

La seconde catégorie d'unités de discours porte sur les pratiques d'enseignement et peut être regroupée sous la thématique spécifique du changement de pratiques pédagogiques

3.2. Changement de pratiques pédagogiques

Le discours sur le changement de pratiques évoque dans un premier temps la **difficulté pour les enseignants de changer de pratique**. Cette difficulté est justifiée à la fois par leur surcharge et donc par le manque de temps, ainsi que par l'effort permanent qu'ils sont amenés à déployer pour capter l'attention des étudiants souvent désintéressés. **Cette résistance au changement de pratiques apparaît toutefois marginale** dans l'ensemble des unités de discours de cette catégorie. En effet, **l'essentiel de ces unités de discours porte sur un renouvellement nécessaire des pratiques**.

Ce renouvellement devrait conduire, dans un premier temps, les enseignants à un **usage plus fréquent de la BU** dans le cadre de la conception de leurs cours et de leurs enseignements avec l'objectif d'adapter les contenus de cours et leurs pratiques aux besoins actuels des étudiants. En effet *« peut-être que des séances adaptées à leurs besoins pourraient être utiles, par exemple le Learning center ou la BU pourrait fournir l'architecture d'un questionnaire, QCM, que l'enseignant adapte ensuite à son cours »*; *« Les enseignants devraient inciter davantage les étudiants à la fréquentation de cet endroit. Besoin de plus en plus de tendre vers d'autres pratiques »*; *« si j'avais plus de temps, j'utiliserais davantage la BU pour mes cours »*.

Dans un deuxième temps ce discours met en évidence **l'intérêt voire la nécessité pour les enseignants d'utiliser les TICE dans leurs pratiques pédagogiques**. Il y a sans doute dans le pré-supposé le fait que la culture du numérique s'impose incontestablement au monde de l'éducation. Ainsi *« l'accès à internet change radicalement notre façon d'enseigner. Il présente un double aspect : 1 positif dans le sens où les étudiants ont à leur disposition une importante somme d'informations. Ceci implique pour nous de concevoir notre métier non plus comme celui qui dispense l'information, mais plutôt comme celui qui guide pour trouver la bonne information. Le 2ème aspect concerne d'avantage les questions éthiques, du jugement ou discernement que doit avoir l'étudiant sur la véracité, l'origine des sources qu'il utilise »*. Cela nécessite naturellement de mettre l'accent sur la formation des enseignants. En effet, *« il faut absolument initier les enseignants aux nouvelles technologies ! Un exemple qui fait frémir, si un enseignant de 35 ans en 2012, ne se met pas aux TICE... il aura 60 ans en 2037... il aura en cours des étudiants de 18 ans nés en 2019... !!!! Connectés en permanence!!! Un enseignant se doit de rester "proche" des jeunes générations! »*.

Le discours sur le changement de pratique révèle aussi les opinions des enseignants sur le comportement d'apprentissage des étudiants. Ils pensent que les étudiants, aujourd'hui, *« sont de plus en plus critiques quant à l'utilité des cours/matières enseignés et de moins en moins passionnés/curieux »*. Ils considèrent donc que ce comportement utilitariste fait qu'ils n'ont généralement pas le goût à l'effort d'apprendre. Cela se traduit dans leur rapport aux outils de recherche d'information souvent limité à l'utilisation exclusif du moteur de recherche Google et à la consultation du site Wikipédia.

Enfin, **le changement de comportement doit tendre à plus de respect et de considération de l'enseignant vis-à-vis de l'étudiant**. Ce fragment de discours illustre bien cette opinion « *nous devons ETRE A L'HEURE EN COURS et non pas 5, 10 voire 15 min après l'heure comme je peux le constater au quotidien ! Comment voulez-vous exiger certaines choses des étudiants si nous ne les respectons pas en tant que prof ! Je pense que nous ressemblons à un metteur en scène (comme au cinéma), la grande différence est que nous n'avons droit qu'à une seule prise et ce doit être la bonne !* ».

3.3. Disponibilité des ressources numériques TIC

Nous avons aussi pu repérer quelques unités de discours que nous regroupons sous la catégorie « Disponibilité des ressources numériques TIC ». Pour les enseignants, **les ressources documentaires devraient être facilement accessibles depuis l'extérieur de l'université**, depuis le domicile, quitte à mettre en place un accès sécurisé. En effet « *la tendance actuelle n'est-elle pas de pouvoir travailler de n'importe où, n'importe quand avec son propre matériel ?* ».

Pour cela, il est souhaitable que l'on « *accélère le passage au "tout numérique"* ». *Intensifier et généraliser les formations à la recherche documentaire* ». Il ne suffit pas seulement de mettre les ressources à la disposition du public, mais il faut lui apprendre à les utiliser. Ainsi, « *les bibliothèques virtuelles sont à privilégier* ». Car, l'université « *manque d'accès informatique aux banques de données et collections de revues scientifiques* » ; « *Les ressources ne couvrent pas suffisamment toutes les spécialités. C'est une condition indispensable pour son attrait par les étudiants des différentes disciplines* ». « *Pour un chercheur dans ma discipline, le plus important n'est pas la BU mais les ressources en ligne, en particulier les bases de données* » ; « *Je ne connais pas le coût des ressources numériques, mais il faudrait favoriser dans la mesure du possible l'accès à des livres numériques et des revues sous forme numérique* ». Il est donc **important qu'il y ait une offre documentaire la plus complète possible et accessible à distance**. Les ressources documentaires devraient être plus numérisées et le plus variée possible tenant compte de toutes les disciplines enseignées à l'UHA.

En effet, « *Notre BU ne donne pas accès à JSTOR (<http://www.jstor.org/>), la plus grande base de documents en sciences sociales : plus que 1000 revues s'y trouvent et plus que 1 million d'images. C'est franchement honteux de l'UHA et les IUT ici de ne pas donner accès à cette base de données. LES BONNES UNIVERSITES EN FRANCE donnent accès à JSTOR à leurs profs et à leurs étudiants (Paris I-XIII, Strasbourg, Lyon, Aix/Nice, etc.). C'est impératif pour des étudiants en L2-L3, mais surtout en M1-M2 et en doctorat dans tous les domaines des sciences sociales de pouvoir consulter la littérature de partout dans le monde sur leurs sujets de recherche en sciences sociales* ».

Il existe **une solution pour accroître l'offre de documentation**. Il faudrait pour cela « *demander aux départements d'investir dans l'achat de livres, tout simplement. Les départements ont des budgets qu'ils n'utilisent pas, ou qu'ils utilisent au dernier moment dans des projets peu utiles par peur sinon de voir ces mêmes budgets revus à la baisse l'année suivante. Pourquoi ne pas lancer auprès des enseignants une grande campagne d'achats de livres où chacun produirait une liste de livres qu'il voudrait voir ajoutés par son département à la BU? Cela pourrait à la longue permettre la constitution d'un fonds digne de ce nom, et emploierait utilement l'argent alloué aux départements, à la fois pour les enseignants et les étudiants* ».

3.4 Structuration de l'espace des bibliothèques

La dernière catégorie thématique identifiée concerne la représentation que les enseignants ont de la structuration de l'espace BU.

Hormis cet avis marginal et positif « *La BU Collines me paraît bien adaptée puisqu'elle concilie des espaces de lecture avec des salles cloisonnées pour le travail en groupe* », **la perception qu'ont les enseignants de la structuration de la BU est loin d'être positive**. En effet « *Si la bibliothèque n'est pas assez riche de documents (comme c'est le cas pour la BU Illberg), cela ne vaut pas la peine d'organiser des espaces de détente ou de restauration, car les étudiants ne viendront pas de l'extérieur pour travailler: il faut plutôt jouer sur l'attractivité des services comme prêt entre bibliothèques, photocopies, etc.* » ; « *La structuration devrait permettre d'accueillir plus d'étudiants pour des travaux en groupe....* » ; « *Si la bibliothèque veut être à la hauteur des attentes des étudiants, il faut qu'elle présente des postations-ordinateurs avec des ressources documentaires très riches (c'est le cas des bibliothèques aux États-Unis et en Suisse)* ».

Cependant, les enseignants pensent qu'il est **indispensable de maintenir l'existence des bibliothèques traditionnelles**. Elles pourraient être attrayantes si d'une part elles mettent en place des horaires d'ouverture plus flexibles et si d'autre part elles structuraient les espaces offrant la possibilité d'avoir des salles de travail modulables pour que les étudiants ou les enseignants ou les deux puissent se retrouver.

Les résultats de notre enquête adressée aux étudiants et enseignants de l'UHA ont permis de mettre en évidence, d'une part leurs habitudes de travail, d'utilisation des fonds documentaires et d'autre part l'utilisation qu'ils font des TIC dans leurs pratiques d'apprentissage et d'enseignement. Ces résultats ont aussi permis de comprendre quelles pouvaient être les attentes de ces futurs utilisateurs d'un Learning Centre.

Afin d'apprécier dans quelle mesure ces attentes ont une conformité avec le concept des Learning Centres, nous aborderons dans la cinquième partie qui suit une synthèse de nos

lectures sur l’historique, les missions et les enjeux de ce concept en émergence dans les milieux académiques.

CINQUIÈME PARTIE

LE CONCEPT DE LEARNING CENTRE :

RETOUR SUR SON ÉMERGENCE ET SES PRINCIPES DIRECTEURS

1. Learning Centre : concept, historique et enjeux

Lorsque nous avons été contactés pour effectuer une recherche sur la future implantation d'un Learning Center à l'Université de Haute Alsace sur le campus mulhousien, nous n'avions que très peu voire aucune connaissance de ce dispositif et encore moins sur ses origines, ses caractéristiques intrinsèques et ses missions dans un contexte universitaire. Du reste, les résultats de l'enquête ont mis en évidence une large méconnaissance de ce type de dispositif par une grande partie des répondants qu'ils soient étudiants ou enseignants.

Cette ignorance tient sans doute au fait que les Learning Centres ne sont pas des dispositifs répandus dans le paysage universitaire français voire européen. Par conséquent, un préalable s'impose avant, celui de donner la définition de ce qu'est un Learning Centre.

1.1. Qu'est-ce qu'un Learning Centre ?

En réalité, dans la littérature, les **expressions** telles que « Learning Center » ou « Learning Centre », « learning commons », « *information commons* », « *Learning ressources centre* » sont tous des termes définissant un même concept. Celles-ci n'ont pas d'équivalent en français et peuvent être traduites mot à mot par « centre d'apprentissage ».

Dans son rapport au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Jouguelet (2009) précise *que* toutes ces expressions mettent l'accent sur la dimension de « l'appropriation communautaire des connaissances ». L'auteur propose d'utiliser la **traduction** « centre de ressources pour l'information et la recherche ». Car pour elle, c'est « l'intégration entre l'enseignement (teaching), l'acquisition de connaissances (learning), la documentation et la formation aux technologies (training) qui est [...] au cœur de cette notion qui renouvelle la conception de la relation entre formation et bibliothèque ». Cela favorise un mode de travail plus dynamique et partagé, qui réduit les frontières entre enseignement et documentation et permet des modes de travail dynamiques et partagés (travail de groupe et production de documents, souvent multimédia, vivement encouragés).

Quant à Graham Bulpitt, qui est, comme nous le verrons dans la dimension historique, le concepteur de ce dispositif, un Learning Centre est « un environnement flexible comprenant l'intégration d'un ensemble de ressources, de services et d'expertise, ainsi que l'anticipation et la conduite d'un changement de modèle éducatif » mais surtout comme étant « un environnement dynamique qui comprend des aménagements permettant un grand nombre

d'activités d'enseignement indépendant et de groupes ». C'est d'ailleurs cette dernière définition qui semble se rapprocher le plus du concept strictement français comme on peut le retrouver dans le rapport ministériel de décembre 2009 (Jouguelet), transmis au ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, intitulé : « Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche ». On peut donc dire qu'un Learning Centre n'est pas simplement un centre de documentation et de ressources que sont nos bibliothèques universitaires actuelles.

Cependant, le concept de « **Learning Center** » **ne s'oppose pas à la bibliothèque traditionnelle**, il la prolonge : il s'agit de concevoir la bibliothèque comme lieu d'apprentissage, de connaissances et de vie, et non seulement comme lieu de ressources.

Si nous cherchons à trouver un modèle de Learning Center, nous sommes dans l'erreur comme Jouguelet (2009) ne manque pas de préciser en mentionnant que **les Learning Center ne peuvent se calquer sur un modèle « prêt-à-porter »**. Toutefois, il existe des indications sur ses missions qui vont varier en fonction du public et du contexte. Ces missions sont « multiples et intégrées » et peuvent se décliner ainsi : missions documentaires, mission d'apprentissage des technologies, missions pédagogiques (formation, cours en ligne), missions sociales (**lien social et soutien aux étudiants**), culturelles même si ces dernières sont un peu moins fréquentes (p.11). C'est avant tout un lieu qui « tente de prendre en compte les modes d'acquisition des connaissances » (p.5).

Jouguelet (2009) recommande de **prêter attention aux critères qui définissent les Learning centres**, à savoir [...] : « soutien réel à l'acquisition de connaissances garanti par une liaison beaucoup plus étroite avec les enseignants dès la conception du projet ; des espaces conviviaux, ouverts et flexibles, une accessibilité maximale en termes d'horaires et de ressources ; des facilités d'usage à distance ; un personnel polyvalent et un regroupement des services ; des ressources documentaires et des équipements nombreux et renouvelés » (p.3).

Lamoureux (2011) met en avant la **dimension sociale** : s'y sentir bien, aller et venir, présence de cafétérias, d'espaces cosy ou favorisant les travaux en petits groupe, etc. Cette dimension peut être renforcée par des espaces conviviaux, ouverts, flexibles, évolutifs, adaptés aux manières de travailler. L'organisation ne se fera plus autour des collections, mais autour des espaces d'apprentissages et l'aménagement permettra de différencier les zones en fonction des besoins des usagers (silencieuses, individuelles, groupes élargis, espaces de production, espaces multimédias...). C'est enfin pour l'auteur un dispositif où on retrouve l'intégration de l'offre de service avec un large panel en termes de conseil et dépannage, prêt de matériel, orientation professionnelles, renforcement des compétences scolaires, aide, tutorat. Au total, il existe **une diversité de modèles de Learning Centres**. Pour ne citer que deux exemples, le Learning Centre de l'Université de Kingston répond à une « vision d'exploitation et de collaboration » et représente « l'unique centre de ressources pour l'ensemble de l'aide aux étudiants ». Il apporte un soutien personnel en termes de carrière,

conseil financier, et d'aide aux dyslexiques. Il est au cœur du soutien à l'apprentissage (soutien en compétences scolaires comme une aide en mathématiques, en écriture, en informatique...). Ces espaces d'apprentissage sont flexibles et le Learning Center accessible 24h/24 (Bulpitt, 2009).

Un autre exemple est celui des universités de Lille¹ et Lille³. Le conseil régional du Pas de Calais souhaite au travers de son Learning Center démocratiser le savoir pour tous. Ce centre doit accompagner la transition vers une société et une économie fondée sur la connaissance et doit s'adresser aux quatre millions d'habitants du Nord Pas de Calais, qu'ils soient étudiants, chercheurs ou adultes en réinsertion professionnelle, grand public, jeunes, enseignants, adultes en formation permanente, etc. Il s'agit donc d'un dispositif dont les missions débordent le stricte cadre universitaire. Il constitue un lieu de savoir facilitant l'accès à diverses ressources et innovantes et adaptées à des publics variés.⁹

La satisfaction de ces missions nécessite indubitablement **une architecture différente de celle d'une bibliothèque traditionnelle**. Généralement situé à un endroit stratégique sur le campus, le bâtiment relève d'une architecture étudiée. Selon Jouguelet (2009), un Learning Center est un lieu architectural, souvent emblématique, qui favorise cette mission d'intégration d'un ensemble de ressources et de services, également accessibles à distance. Selon les situations, le centre constitue une partie de la bibliothèque, ou bien il l'englobe, en associant un ensemble de services pédagogiques et technologiques, avec un accent mis sur l'assistance à l'utilisateur. D'abord lié à l'enseignement supérieur, le modèle concerne aussi les bibliothèques publiques comme c'est par exemple le cas à Birmingham.

L'architecture du bâtiment est un moyen de symboliser la culture du Learning Centre et on peut citer en exemple architectural le Learning Center de Lausanne créé par Kazuyo Sejima et Ryue Nishizawa de l'Agence Sanaa¹⁰ ou encore celui de Vienne conçu par Zaha Hadid¹¹. Enfin, si la construction peut être associée à un ameublement design, celui-ci « ne doit pas se faire au détriment de la fonctionnalité ! » (Bisbrouck, 2010). C'est bien là toute la difficulté comme le précise Hugues Klein, architecte du futur Learning Centre alsacien (UHA) « Il a fallu réfléchir à la façon de faire fonctionner ensemble des espaces contradictoires », résume Hugues Klein (architecte)¹².

⁹ http://www.nordpasdecals.fr/jcms/c_5311/learning-centers (consulté le 16 juillet 2013) :

¹⁰ <http://rolexlearningcenter.epfl.ch/>

¹¹ Voir sur le site de Zaha Hadid : <http://www.zaha-hadid.com/education/library-learning-center>. Consulté le 27 juillet 2011.

¹² <http://www.lalsace.fr/haut-rhin/2012/03/16/un-learning-center-pour-l-illberg> (consulté le 15 novembre 2013)

Après ce tour d’horizon autour des possibles définitions du concept, ses missions et son architecture, essayons d’en savoir un peu plus sur l’évolution de l’apparition de ces nouveaux dispositifs.

1.2. Historique des Learning Centres

Le concept de Learning Centre est **né dans les universités américaines dans les années 90**. Il a ensuite été très vite enrichi par les britanniques sous le nom de Learning Centre, puis décliné dans les pays du nord de l’Europe, pour être aujourd’hui repris plus largement.

Dans les années 90, on trouve les « **ideas stores** », bibliothèques à vocation sociale, réservant un espace pour la formation tout au long de la vie. Ces espaces laissent davantage de place à des formations axées sur la vie quotidienne au détriment de la théorie en proposant par exemple des cours de cuisine, des cours moins théoriques et plus orientés vers la vie quotidienne avec la proposition de cours de langue anglaise, ou de cuisine¹³. Aux pays bas, la bibliothèque publique met en avant la convivialité et une conception dynamique des collections et des services. L’ouverture 7/7 de 10h à 22h de la nouvelle bibliothèque d’Amsterdam est un exemple.

Tarin (2011) relève que les premiers Learning Centers se seraient développés tout d’abord dans les universités scientifiques et plus particulièrement dans les écoles d’ingénieur.

La première réalisation marquante est celle en Grande-Bretagne en 1996 à l’Université de Sheffield Hallam. Graham Bulpitt qui a participé à cette conception présente aux 9èmes rencontres FORMIST de 2009 d’autres exemples : le learning Grid de la Warwick University, le Saltire Centre de la Glasgow Caledonian University, le centre Nightingale.

Le 22 février 2010, on assiste à l’ouverture du **Rolex** Learning Center de l’Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL), un exemple bien connu à l’architecture novatrice grâce à l’utilisation de techniques inédites. Cette bibliothèque centrale de l’EPFL offre des espaces de travail individuel mais également collectif (« bulles de réunion », espaces de travail, de conférences, de spectacle) en plus d’une palette de services et de ressources puisqu’elle abrite un centre de recherche, des associations, un centre de carrière, etc. Ce projet est un des plus récents Learning Center conçu en Europe continentale de cette dimension. Pour de plus amples informations sur le « Rolex Learning Center », vous pouvez vous référer site internet (<http://learningcenter.epfl.ch>).

Toujours dans le contexte européen, nous pouvons noter la **British Library** qui a ouvert le 16 septembre 2010 son nouveau Learning Centre, entièrement subventionné par des donations privées. Il propose aux scolaires et aux enseignants des ressources sur l’acquisition des

¹³ <http://www.fadben.asso.fr/Le-learning-center-modele.html> récupéré le 12 avril 2012

compétences numériques ainsi que des documents originaux comme des manuscrits, des enregistrements, des cartes, des lettres. Ce Learning Centre entièrement équipé d'ordinateurs, de tableaux électroniques, permet de monter des ateliers en visio-conférence.¹⁴

En France, la **Région Nord-Pas-de-Calais** affiche pour ses universités de Lille 1 et Lille 3 des projets (contrat plan Etat Région 2007-2013) qui adoptent une logique nouvelle par leur caractère thématique et par le public visé (accent porté sur la formation tout au long de la vie et développement de la dimension culturelle) (Jouguelet, 2009, p.2). A Paris, l'université Panthéon-Assas a inauguré l'ouverture de son Learning Centre en 2012.

En Alsace, **l'Université de Haute Alsace** s'engage dans un projet de construction d'un Learning Centre, dénommé MOSAIC (Maison Ouverte du SAvoir, de l'Information et de la Communication) dont la mise en service est prévue fin 2016.

Comme on peut le constater, nous assistons à un attrait de plus en plus important pour cette nouvelle catégorie de bibliothèque par les universités. Face à l'évolution de ce nouveau phénomène, il nous paraît nécessaire de comprendre les enjeux ou les raisons d'une telle tendance.

2. Des BU aux Learning Centres : les motivations d'un tel changement

Pour comprendre les raisons de l'émergence de ces Learning Centres dans le paysage universitaire, il faut sans doute partir des mutations qui ont cours dans les universités telles que l'évolution du public du point de vue de la massification, les exigences de ce public, l'influence de l'environnement économique, le développement des technologies numériques, etc.

En effet pour Bisbrouck (2010) ce passage des BU aux Learning Centres est déterminé par **l'augmentation du nombre d'étudiants dans les universités, la diminution des heures de cours pour répondre aux restrictions budgétaires, avec en parallèle l'augmentation de travaux individuels demandés aux étudiants**. Pour parvenir à satisfaire ces exigences en tenant compte de ces contraintes, il faut « passer à un apprentissage actif, développer de nouvelles façons de travailler avec les étudiants » et c'est pour cela que « le centre doit être axé sur le processus d'apprentissage (learning) et fournir tous les supports nécessaires aux étudiants et au personnel chargé d'accompagner leurs études » (p.65). C'est pourquoi, « on construit alors des BU tournées non plus seulement vers l'accès aux ressources mais aussi sur la méthodologie de travail en autonomie. Les étudiants sont encouragés à rechercher leurs propres méthodes de travail. Évidemment le numérique contribue à permettre cette

¹⁴ <http://www.enssib.fr/breves/2010/09/17/learning-centre-la-british-library-aussi-0> (Lien consulté le 16 juillet 2013)

autonomie et donne aussi un nouveau rôle au personnel de bibliothèque dans l'encadrement, l'orientation, la formation » (Bisbrouck, op cit, p.65).

Outre cette dimension pédagogique, Graham Bulpitt (2009) insiste sur un facteur repris par Bisbrouck (2010) à savoir celui des **exigences financières et environnementales** qui orientent la philosophie de ces centres. Il s'agit donc aussi pour les universités de faire face à une pression financière qui s'exerce sur elles et les contraint à réfléchir à un investissement rationnel et stratégique.

En plus de cela, il faut prendre en compte l'indéniable **rapidité d'évolution des ressources disponibles en ligne et leur nécessaire enrichissement quotidien** afin de maintenir et développer le rôle des bibliothèques au sein des universités. En effet, comme le rappelle Van Dooren (1999) dans son rapport sur les bibliothèques universitaires et leur lien avec les nouvelles technologies, les bibliothèques « restent toujours et encore les seuls lieux où se connectent et se croisent des ressources de champs disciplinaires différents ». Cependant, le rapport de Jouguelet (2009) a fait le constat d'une réelle baisse de fréquentation et de prêts des bibliothèques universitaires par la nouvelle génération des étudiants. Un public de plus en plus exigeant et axé sur l'immédiateté des services, donc un public à la consommation de plus en plus importante de ressources numériques avec un usage de plus en plus banalisé des technologies informatiques et multimédia, sans oublier l'usage immodéré du web social (Facebook, MySpace, Twitter etc.) même pour le travail académique.

Désormais **les universités doivent faire face à ces nouveaux comportements de leurs étudiants dont les besoins évoluent**. Elles doivent donc enrichir et diversifier les ressources. Cette situation ne peut que contraindre les bibliothèques à évoluer, à changer et à s'adapter. Du reste, Cachard (2010) ne manque pas de faire remarquer que « quand on ne peut pas changer le bibliothécaire, on change la bibliothèque » (p.66).

Ainsi, les Learning Centers sont nés de ces évolutions et notamment de celle qui touche l'enseignement supérieur et donc les bibliothèques universitaires dans les années 90. **Ce concept est donc étroitement lié à l'évolution de l'enseignement supérieur et à celui des bibliothèques universitaires dans les années 1990 mais aussi au développement de l'usage des TIC.** Rappelons que c'est en 1997 qu'est lancé un plan national pour l'équipement et la connexion de tous les établissements de l'enseignement public, de la maternelle à l'université¹⁵.

Aussi, il semblerait que les Learning Centres soient nés de ces nécessités de changement et seraient une réponse à l'émergence de nouveaux publics et de nouveaux besoins et donc l'obligation de nouvelles offres dont la qualité exige une réflexion sur la pédagogie universitaire qui constituera notre cadre théorique d'analyse.

¹⁵ Wikipedia

3. Quels apports des Learning Centres dans un contexte universitaire en pleine mutation ?

De ce qui précède, on peut reconnaître avec Cachard (2010) que l'objectif d'un Learning Centre est de **favoriser l'innovation dans la pédagogie** en modifiant les relations entre l'étudiant, l'enseignant et le personnel administratif et technique.

Si tel est le cas, il nous semble légitime d'ancrer cette étude dans le courant de la pédagogie universitaire en plein essor. En effet le champ de la pédagogie universitaire comme le schématise De Ketele (2010) constitue un système dont les différentes composantes sont en interaction permanente et ne peuvent donc être appréhendées de manière isolée. Ainsi pour l'auteur, en amont de ce champ se situe le curriculum, au centre les activités pédagogiques regroupant les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage et en aval les résultats. A cette représentation linéaire, il ajoute deux facteurs transversaux interdépendants, qui sont d'une part les facteurs dits externes relevant des aspects politiques, sociaux, culturels et économiques, et d'autre part les facteurs dits internes ayant trait au contexte académique et étudiants, c'est-à-dire l'environnement académique et environnement d'apprentissage. Enfin, il faut noter que ce système pour être complet est traversé par deux dimensions. La première qu'il qualifie de diachronique représente le processus d'enseignement-apprentissage et s'étend du curriculum aux résultats, passant par les situations et les activités pédagogiques. Quant à la seconde dimension, elle est qualifiée de dimension synchronique et se réfère « aux facteurs de contextes externe et interne qui déterminent sous certains aspects le curriculum, son implantation et même les résultats des actes pédagogiques » (p.6).

Cette définition met clairement en évidence, le **contexte d'inter détermination dans lequel l'université se situe avec son environnement social voire mondial**. Elle montre combien, la pédagogie universitaire est désormais au centre de ces interdépendances aux dimensions économique, politique, culturelle et sociale. Il faut bien admettre que cette perspective est récente car dans la tradition académique, l'université ne se préoccupait pas de pédagogie. En effet, la conception traditionnelle de l'enseignement universitaire repose sur « l'exposé magistral de la connaissance qui constitue le seul objet du cours, sans autre considération » (Albero, 2011). Ce qui importe dans cette optique, dite de « vision sans discordance », de pratiques allant de soi, demeure moins les conditions et modalités d'acquisition du savoir que la qualité des contenus du cours de l'enseignant.

Si une telle conception de l'enseignement a résisté depuis l'origine de l'université, force est de reconnaître que face aux « bouleversements économiques, politiques et sociaux contemporains », l'université est bien contrainte de se préoccuper de pédagogie.

En effet, cette évolution de la société ne peut que nécessiter des **mutations dans les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur**. C'est dans ce sens qu'il faut voir

que le phénomène de massification auquel font face les universités, va impliquer des changements de pratique dans la mesure où l'université n'est plus, comme à son origine, réservée à une élite. Romainville (2006) nous fait justement remarquer qu'une des conséquences de cette massification sur le plan pédagogique est que **les enseignants du supérieur sont confrontés à de nouveaux profils d'étudiants aux attentes diverses**. En effet, selon l'auteur, les étudiants ne sont plus des jeunes « assoiffés de savoir » venant s'abreuver à la source même de la science ». Ils viennent à l'université soit « dans une perspective directement professionnalisante », soit pour « échapper au chômage, soit pour « faire comme tout le monde » (p.8). Par ailleurs, ils ne sont plus les « héritiers » au sens où l'entendaient Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. D'où la nécessité d'apprendre le « métier d'étudiants » qui n'est plus un « allant de soi ». Pire, une partie de plus en plus importante d'entre eux sont obligés de travailler dès leurs premières années pour vivre et financer leurs études. On peut intégrer dans ce profil, les deux profils dont Béchard, J-P. et Bédard, D. (2009) font état dans leur chapitre *Comprendre le monde des étudiants*. Ils pensent que l'étudiant qui se consacre entièrement à ses études et les termine avant d'entrer dans le marché du travail ne correspond plus à la majorité des étudiants. Nous aurons désormais à faire à un profil d'étudiant qu'ils qualifient métaphoriquement « *d'étudiant voyageur* », obligé de faire un aller-retour entre le monde du travail et l'université. Ils considèrent donc que nous assistons à « une montée de l'étudiant à temps partiels ». C'est une tendance qui « doit être considérée comme un mouvement de fond » (p.64). On peut affiner cette recherche sur les profils et les besoins des étudiants d'aujourd'hui en se référant aux recherches de Gayla Rogers (cité par Béchard et Bédard, op cit, p.65) faites sur la base du modèle théorique de la « segmentation de marché » en économie. Cette étude a permis de mettre en évidence dans un contexte américain, six segments d'étudiants déterminés en fonction de leurs besoins spécifiques.

Face à un tel phénomène de massification et de diversification des profils, des besoins et attentes des étudiants, l'université peut-elle continuer de maintenir inchangées ses pratiques pédagogiques ? Si seulement, il ne s'agissait que de cela. Car, ce phénomène s'inscrit dans une autre évolution sociale, celle que nous vivons et que nous qualifions de « société du savoir », de l'information et de la communication. Une société dans laquelle l'acquisition d'un diplôme de l'enseignement supérieur constitue aussi bien une position favorable dans la quête d'accession au marché du travail que la prétention à « une carrière valorisante ».

C'est bien à ce niveau qu'interviennent, si nous nous référons à la définition ci-dessus de De Ketele, **la détermination des facteurs externes** (des aspects politiques, sociaux, culturels et économiques) **sur la conception des curricula** prenant désormais en compte l'approche par compétences. Cette nouvelle orientation de la pédagogie universitaire doit être comprise comme le résultat des pressions « des nouvelles politiques éducatives, soutenues par l'UNESCO, l'OCDE et les Etats engagés dans le processus de Bologne, visant à faire de la diffusion des savoirs un moteur du développement économique et social » (Chauvigné &

Coulet, 2010, p.16). Il s'agit bien clairement d'une redéfinition de la mission de l'enseignement supérieur, prié dès lors de contribuer au développement économique et social en visant l'acquisition des compétences correspondant aux besoins de la société de l'information et de la connaissance. Une telle « injonction » se heurte dans les milieux universitaires à des résistances arguant du fait qu'une telle orientation relève d'une logique de professionnalisation et inféoderait donc les objectifs pédagogiques aux logiques économiques du marché du travail et appauvrirait de ce fait l'enseignement en reléguant les savoirs fondamentaux au second plan (Chauvigné & Coulet, 2010).

Notre objectif n'étant pas d'exposer les arguments des adeptes et des contempteurs de cette optique, nous notons avec Romainville (2006) qu'une **mutation des pratiques** est bien à l'œuvre dans l'enseignement supérieur, ne serait-ce que dans la conception des curricula comprenant « outre les composantes classiques du programme, les finalités, les enjeux, le profil de sortie et sa déclinaison en compétences et ressources requises, les choix méthodologiques, la description des dispositifs d'évaluation et, surtout la cohérence entre tous ces éléments » (De Ketele, 2010, p.8). Cette mutation des pratiques qui s'opère dans l'enseignement supérieur vise donc à répondre aux exigences de la nouvelle société de l'information et de la communication caractérisée par des besoins de formation tout au long de la vie. Une logique d'autant plus nécessaire que le rythme de renouvellement rapide des métiers contraint à une réadaptation permanente des compétences aux besoins de l'emploi. Cette situation nécessite une révision en profondeur des méthodes pédagogiques, des pratiques magistrales classiques, le modèle canonique d'enseignement n'étant plus en mesure de développer les compétences attendues comme la créativité et la capacité d'innovation (Romainville, 2006). L'enjeu en terme pédagogique est donc l'adoption de modalités d'enseignement (pédagogie par groupe, par projet, etc.) permettant la construction de « compétences suffisamment générales pour être mobilisables dans un ensemble de métiers, actuellement repérables ou susceptibles de voir le jour dans un avenir plus ou moins proche » (Chauvigné & Coulet, 2010, p.19)

Dès lors la question de la qualité des enseignements revêt une importance particulière et devient un enjeu de concurrence donc de prestige académique dans un monde de plus en plus marqué par la mobilité internationale des étudiants. Dans cette perspective, **les technologies de l'information et de la communication semblent constituer un instrument pour atteindre ces objectifs de qualité** (Albero, 2011). Cette potentielle contribution des technologies à la qualité de l'enseignement est sous-tendue par la place de plus en plus importante que ces dernières occupent dans la vie professionnelle et quotidienne. En effet, de nombreuses études montrent, l'usage de plus en plus prégnant que les étudiants font de ces outils (Germain-Rutherford & Diallo, 2006 ; OCDE¹⁶) pour accomplir des tâches quotidiennes. Dans le cas spécifique de la France, le rapport d'Henri Isaac (2007) sur l'université numérique fait clairement le constat selon lequel l'utilisation des « technologies

¹⁶ Les enquêtes menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2001). Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : premiers résultats de PISA 2000. Paris : OCDE.

numériques a connu au cours de ces dernières années une très forte accélération. Au second trimestre 2007, 57% des foyers français possédaient un ordinateur et 47% des foyers accédaient à l'internet dont 91% grâce à une connexion haut-débit. 30% des foyers sont équipés d'une console de jeu vidéo et 25% des foyers utilisent la téléphonie sur IP. La pénétration d'internet chez les jeunes est supérieure aux autres tranches d'âge : 74% pour les 11-15 ans, 84% chez les 16-24 ans, contre 49% chez les 50-64 ans par exemple » (p.10).

Il s'agit bien comme le mentionne l'auteur d'une **nouvelle génération, les « native du digital »** qui est né avec et dans un environnement de technologies. Du reste les termes ne manquent pas pour les désigner, Génération C, *Net Generation*, Génération Y, etc. Il faut bien reconnaître que c'est une telle génération baignant au quotidien dans les technologies – jeu-vidéo, consoles de jeu portables jeux en ligne massivement multi-joueurs, téléphones mobiles, tablettes, etc - qui constitue et constituera désormais le public des établissements d'enseignement supérieur. Outre ces usages, nous assistons au **développement de nouveaux usages du numérique** dont un des traits communs réside dans les échanges en réseaux – les nouveaux outils de publication de contenus en ligne wikis, (blog) Skyblog, les réseaux sociaux tels MySpace, Facebook ou Viadeo et LinkedIn dans la sphère professionnelle.

Ce contexte général dans lequel vit désormais cette nouvelle génération est celui d'une culture numérique en développement que ne peut donc ignorer une politique universitaire du numérique. En plus de la massification et de la diversification des profils d'étudiants, déjà mentionnées, la généralisation des usages multiformes – communication, socialisation, etc – de ces TIC par cette génération pose nécessairement de façon pressante la question de leur adaptation, intégration dans le processus d'enseignement apprentissage. Dès lors l'utilisation de ces technologies dans l'apprentissage renvoie à des interrogations sur la prise en compte de ces technologies dans la perspective de construction du courant de la pédagogie universitaire. Préoccupation d'autant plus cruciale que ces **TICE modifient profondément le rapport au savoir**. En effet ce rapport peut être appréhendé selon Enlart, Charbonnier (2012) sous trois angles :

- Le savoir est délégué, car il ne se « situe plus à l'intérieur de la tête de l'apprenant, mais dans la maîtrise des accès à internet, à des bases de données, à des outils de recherche sémantique de plus en plus intuitifs. Dans ces conditions la mémorisation n'a plus de sens. Le savoir est externe ;
- Le savoir est incertain et mouvant. Il n'est donc ni figé, ni sûr, ni définitif. Sa construction s'opère de façon collective ;
- Le savoir est fragmenté et disséminé partout sur la toile. Le savoir est comparé à « un Patchwork dont il convient de trouver les différents sens et non pas un sens ».

Dans cette configuration, les modalités d'enseignement ne peuvent se réduire à la seule approche transmissive, mais doit prendre aussi en compte les méthodologies actives: pédagogie par projet, le travail en groupes, où l'apprenant est actif dans la construction du

savoir et l'enseignant tenant « le rôle de facilitateur d'apprentissage et de médiateur, aidant l'étudiant à développer des stratégies et des comportements d'apprentissage efficaces » (Germain-Rutherford & Diallo, 2006, p.156). Cette prégnance des TIC dans le milieu de l'éducation en général et en l'occurrence dans l'enseignement supérieur nécessite de prendre en compte une **nouvelle perspective de la pédagogie universitaire axée sur le numérique**. Elle vient ainsi renforcer l'interrogation sur les pratiques pédagogiques universitaires et ouvre un champ nouveau de pédagogie universitaire numérique (Gueudet, Lameul & Trouche, 2011). Les TICE pourraient contribuer à la qualité de l'enseignement, d'une part parce qu'elles permettent l'élaboration de ressources pédagogiques (médiatisation des contenus disciplinaires) et constituent d'autre part des ressources outillées tels que les plates-formes et autres logiciels de mise à disposition et de gestion des ressources pédagogiques et des services d'accompagnement (Barrot & Jacquinet-Delaunay, 2008). Toutefois cette éventualité se heurte non seulement aux réticences de bon nombre d'enseignants à utiliser ces outils mais ne bénéficient pas de soutiens et d'accompagnement institutionnels nécessaires. Une des questions essentielles est donc de savoir comment sensibiliser et accompagner les enseignants de sorte qu'ils adoptent et s'approprient ces outils ? N'est-ce pas dans **ce sens que les dispositifs de Learning Centre peuvent contribuer à accompagner le développement pédagogique des enseignements ?**

Rappelons que l'accompagnement au pilotage du numérique dans les établissements constitue la mission confiée à la Caisse des dépôts et des consignations en partenariat avec la Conférence des présidents d'université. Contrairement à la logique technocentrée de soutien au développement de l'offre de ressources et des services du numérique qui caractérisa jadis les politiques publics du numérique, cette mission s'inscrit dans une démarche de modernisation par le développement d'une stratégie globale du numérique visant « l'appui à la gouvernance, à l'enseignement et à la recherche, les ressources numériques et les services relatifs à la vie étudiante et destinés aux partenaires locaux et internationaux, les systèmes d'informations et bâtiments intelligents » (Caisse des dépôts et consignations, 2010, cité par Endrizzi, 2012, p.9). Les auteurs de ce rapport préconisent qu'au sein de chaque établissement, cette stratégie doit être pilotée par la direction c'est-à-dire par la présidence.

La modernisation des bibliothèques universitaires constitue aujourd'hui, un des axes de stratégie du numérique dans lequel beaucoup d'établissements de l'enseignement du supérieur se sont engagés. Ainsi nous assistons à l'émergence des Learning Centres, nouvelle génération de bibliothèque dont la caractéristique essentielle se devra de « favoriser l'innovation dans la pédagogie en modifiant les relations entre l'étudiant, l'enseignant et le personnel administratif et technique » (Cachard, 2010). Partant de ce cadre général, cette étude se fixe pour objectif d'analyser au niveau de l'UHA quels sont d'une part le rapport des enseignants et étudiants à la bibliothèque et d'autre part leur rapport et usage que ces derniers font des TICE ? Il s'agit donc d'une étude exploratoire pouvant servir de point d'appui à l'optimisation du dispositif Learning Centre de l'UHA. Ainsi, nous tenterons de

répondre à la question suivante : **comment faire en sorte que les usagers s'approprient réellement ce dispositif de sorte qu'il ne soit pas une 'coquille vide' ?**

Sixième partie : cadre théorique et problématisation

Notre cadre théorique s'inscrit dans l'approche de la **diffusion et de l'appropriation d'une innovation** qui ne peut exister sans assimilation sociale. Aussi, nous verrons plus particulièrement ce qui favorise **l'adhésion du public à la nouveauté** et participe à **l'appropriation d'un dispositif**. Alors, comment faire en sorte qu'un « non usager » devienne « usager » ? Comment faire adhérer, convaincre, impliquer notre public, à savoir les étudiants, les enseignants, comment favoriser les interactions entre ces publics et les missions du Learning Centre et comment les accompagner dans le changement ? Par conséquent, nous émettons l'hypothèse selon laquelle **la création du Learning Centre (MOSAIC) offre une opportunité de renouvellement de la pédagogie universitaire** et de ce fait peut être propice au renforcement de la relation triangulaire qui réunit enseignants, étudiants et savoir.

Pour tester cette hypothèse nous nous réfèrerons essentiellement aux résultats des deux questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants. Mais, avant d'en arriver au test de notre hypothèse, il convient **de clarifier les concepts fondamentaux de notre interrogation**.

1. Les questions de diffusion et d'appropriation d'un dispositif

Nous nous intéressons en premier lieu à celui de **la diffusion de l'innovation** et plus précisément l'acceptation et **l'appropriation de cette innovation** par les acteurs concernés. Cette perspective est en effet nécessaire car le projet de création du Learning Centre (MOSAIC) à l'UHA constituera un changement dans les pratiques des étudiants et des enseignants dans la mesure où ce dispositif se substituera à un ensemble de services transversaux de l'université qui seront désormais rassemblés en un seul lieu. Cette innovation marquera donc une rupture avec les pratiques et les manières de faire actuelles. Dans cette optique, l'innovation doit être perçue comme une « transgression des règles » établies, des manières de faire et représente ainsi une atteinte à l'ordre institutionnel. De ce point de vue une innovation quelle qu'elle soit n'est possible que dans la mesure où « les innovateurs affrontent l'ordre, les lois ou les normes, mêmes s'ils partagent au plus haut point les buts fixés par leur société, leur milieu professionnel ou leur organisation » (Alter, 2010, p.24).

La question fondamentale est donc de savoir **comment ce conflit, cette volonté de changement voire « d'imposition » d'une autre manière de faire, de travailler va être acceptée** en l'occurrence par les étudiants et les enseignants, comment les amener à adhérer à ce changement ?

Cette interrogation renvoie à la question de la perception que les acteurs concernés ont des enjeux de la situation. Quel intérêt ont-ils à utiliser ce nouveau dispositif, quels sont les avantages qu'ils peuvent avoir à l'utilisation d'un Learning Centre ? Les réponses à ces questions ne sont pas simples et c'est pourquoi le concept d'innovation est difficile à saisir. Il l'est d'autant plus que « l'innovation n'a ainsi rien d'une action rationnelle, économiquement fondée et pacifique, elle correspond au contraire à une trajectoire brisée, mouvementée, dans laquelle se rencontrent intérêts, croyances et comportements passionnels » (Alter, 2010, p.7). Cette irrationalité consubstantielle à l'innovation fait qu'il n'y a aucune garantie quant au succès et à la réussite du processus de changement. C'est en cela que réside le caractère d'incertitude de tout processus d'innovation et fait de cette entreprise un risque.

Cependant c'est cette capacité à risquer qui constitue chez Schumpeter (Alter, 2010) considéré comme une des références canoniques de la notion d'innovation, une des caractéristiques et des atouts fondamentaux des entrepreneurs. L'entrepreneur est celui qui prend les risques initiaux pour mener de « nouvelles combinaisons » productives. Dans ce processus, l'entrepreneur s'expose selon Alter (2010, p.19) à trois types de résistances qu'il doit surmonter. Les premières sont objectives et relèvent de « l'absence de la stabilité de la situation ou d'expérience d'un type de combinaisons empêche de mener des raisonnements « rationnels » en matière de gestion, et oblige à travailler par approximation, par intuition ». Les deuxièmes types de résistances sont subjectifs. Dans ce cas « l'entrepreneur doit parvenir à imaginer des situations par rapport auxquelles il ne dispose pas de repère ». Enfin, les résistances sont d'ordre social. Dans ce dernier cas de figure, « les entrepreneurs s'opposent constamment à des partenaires routiniers, qu'ils soient membres d'une entreprise, banquiers ou experts ».

Cette approche des résistances au changement est éclairante pour la compréhension du contexte d'implantation du Learning Centre de l'UHA, car elle permet de prendre conscience de la dimension de risque que ce projet comporte : celui de s'engager dans un investissement colossal qui pourrait finalement ne pas être utilisé de manière optimale par les étudiants et enseignants si ces derniers ne sont pas suffisamment impliqués, informés sur les enjeux et les intérêts réels de ce dispositif pour les apprentissages et les enseignements.

Outre cette approche par le risque dans tout processus d'innovation, la problématique de la diffusion de l'innovation peut être éclairée par les travaux princeps de Rogers (cité par Millerand, 1998, p.9). En effet son modèle diffusionniste met en évidence les étapes du processus d'adoption d'une innovation : depuis sa première adoption par les usagers jusqu'à la confirmation ou le rejet de l'adoption. De son point de vue l'adoption d'une innovation dépend de la perception qu'on les individus des caractéristiques du dispositif technique. Rogers nous apprend que l'innovation technique se caractérise par cinq attributs qui sont (Baile, 2005, p.17):

- l'avantage relatif. C'est le degré auquel une innovation est perçue par les individus concernés comme étant meilleure que l'idée qu'elle remplace. En l'occurrence, la perception qu'auront les étudiants que le Learning Centre est meilleur que la BU ;
- la compatibilité. Perception du degré de compatibilité avec les valeurs du groupe d'appartenance,
- la complexité traduit quant à elle, le degré auquel une innovation est perçue comme étant difficile à comprendre et à utiliser ;
- l'expérimentation. C'est le degré de perception par les individus concernés qu'une innovation peut être expérimentée sur une base limitée ;
- l'observabilité se réfère au degré de perception auquel les résultats d'une innovation sont visibles et accessibles.

Dans la perspective de Rogers l'innovation dans une structure donnée, n'est pas adoptée au même moment par les individus, car sa diffusion se fait lentement et progressivement. C'est pourquoi à ces cinq attributs de l'innovation correspondent cinq catégories d'adoptants : les innovateurs, les premiers adoptants, la première majorité, la dernière majorité et les traînants.

Cette approche de Rogers insiste donc sur le caractère progressif de l'innovation et met surtout l'accent sur le fait que les individus concernés par l'innovation ne l'adoptent pas de façon simultanée. Ce processus nécessite une entreprise de communication dans le but de sensibiliser les usagers à l'importance et aux enjeux de l'innovation en cours. C'est la raison pour laquelle l'auteur précise que « le processus de diffusion est largement basé sur la communication, la recherche et le traitement de l'information » (Baile, 2005). Nous y reviendrons.

Précisons pour l'instant que le paradigme diffusionniste de Rogers demeure sans aucun doute une base explicative forte, néanmoins il a fait l'objet de nombreuses critiques en particulier sur la typologie des adoptants qui empêcherait cette théorie de prendre en compte les phénomènes d'abandon après l'adoption, pourtant très important car l'utilisateur peut décider à tout instant du processus de renoncer à l'innovation (Baile, 2005)

Outre l'approche diffusionniste de Rogers, nous pouvons nous référer utilement au modèle explicatif psycho-cognitif développé par David (1989, cité par Schneeweile et Marquet, 2009), dénommé TAM (*Technology Acceptance Model*). Ce modèle explicatif d'appropriation des technologies peut contribuer à la compréhension de l'adoption d'une innovation. Il s'inspire de la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975, cité par Schneeweile et Marquet, 2009). Cette théorie considère que la croyance détermine l'attitude des individus et par conséquent le comportement d'usage. Elle est fondée sur les variables d'utilisabilité, d'utilité perçue et d'acceptabilité.

Ce modèle permet de mettre en évidence les perceptions jugées déterminantes dans la décision d'utiliser une nouvelle technologie. Autrement dit, il postule que l'appropriation

d'une technologie dépend des facteurs d'utilisabilité et d'utilité perçue. C'est la perception favorable de ces deux facteurs qui détermineraient l'acceptabilité. C'est-à-dire la disposition de l'utilisateur à décider de passer à l'utilisation d'un dispositif technologique.

Mais, il convient de préciser que cette approche se résume en une évaluation de probabilité d'adoption et de ce fait ne tient pas compte des contraintes et des contradictions réelles auxquelles sont confrontés les individus. Elle ne peut donc pas permettre d'analyser le processus d'acceptation en termes d'utilisation et d'appropriation réelles (Baile, 2005).

Elle demeure donc limitée quant à l'appréhension des représentations qui président aux logiques d'usage des acteurs en situation d'adoption d'une innovation. L'analyse de ces logiques d'usage relève de la sociologie des usages s'inscrivant au départ dans le modèle diffusionniste des pionniers aux suiveurs (Bessières, 2012). Mais, faut-il préciser que « l'usage est [...] plus restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil » (Jouët, 1993b, p.371, cité par Millerand 2008).

L'approche par l'appropriation sociale ou l'acceptation s'efforce donc de comprendre la construction des représentations des usagers dans l'usage qu'ils font des innovations technologiques. Car, elle appréhende les individus dans leur vie quotidienne réelle aussi bien dans leurs rapports humains (d'action, d'interaction, d'apprentissage, d'assistance, etc.) ; dans leurs rapports sociaux (de collaboration et d'échanges) ; dans leurs rapports organisationnels (de production, de collaboration, de coordination...) ; que dans leurs rapports culturels (de positionnement, de reconnaissance, etc.) (Baile, 2009).

Dans ce sens elle peut constituer une perspective explicative du comportement et des pratiques des étudiants et des enseignants dans leur rapport au Learning Centre MOSAIC.

Toutefois, les travaux de Baile pourraient de notre point de vue être prolongés ou renforcés par la perspective de l'influence inter individuelle qui permet de mieux connaître les phénomènes d'accélération ou de ralentissement dans un processus d'appropriation. En effet, nous avons partagé précédemment une de ses idées selon laquelle « le processus de diffusion est largement basé sur la communication, la recherche et le traitement de l'information » (Baile, 2005). Aussi, puisqu'il s'agit de communication, nous sommes bien dans un processus interactionnel dans lequel les comportements peuvent être guidés par les croyances et les perceptions des individus à l'égard d'un objet particulier. Aussi, la question de l'appropriation d'une innovation qui nécessite l'acceptation d'un changement, peut s'envisager également sous l'angle de la communication, de l'interaction et des influences sociales.

Dans toute situation de communication, le comportement de l'un dépend du comportement de l'autre. De la même manière, dans un groupe, l'individu est placé dans une relation d'interaction, verbale et non verbale ; toute modification de comportement de l'un aura des

répercussions sur les comportements de l'autre. Mais comment faire en sorte de stimuler un changement à l'intérieur d'un groupe ? Est-il plus facile de faire changer un individu ou de faire changer un groupe ?

Père de la « dynamique de groupe », Lewin K. apporte un éclairage sur les résistances au changement dans un groupe et postule que ceux-ci tiennent à des facteurs qui sont plus d'ordres affectifs et collectifs que rationnels et individuels. Tout groupe est soumis à une dynamique en ce sens qu'il est un système de tensions entre des forces antagonistes ; certaines poussent au changement et d'autres résistent.

On peut rappeler ici l'expérience menée par K. Lewin durant la seconde guerre mondiale pour répondre à un objectif de changement d'habitudes alimentaires de la population américaine. Face à la pénurie de certains produits (œufs, laits, viande), des chercheurs ont dû réfléchir à la manière d'amener la population américaine à consommer des abats, considérés alors comme produits de consommation peu nobles. Deux méthodes ont été comparées pour promouvoir le changement des conduites. La première consistait à réunir les ménagères autour d'un conférencier pendant 45 mn chargé d'informer de l'intérêt à cuisiner des abats. Le constat était sans appel ; seulement 3% des ménagères présentes ont modifié leurs habitudes de consommation. La deuxième méthode de réunion-discussion avait la particularité d'ajouter à la présentation des mêmes informations, des moments d'échanges entre les ménagères. A l'issue de la réunion, l'animateur, et non plus un conférencier, demandait aux personnes présentes d'indiquer à main levée si elles étaient disposées à cuisiner des bas morceaux ; 30% des ménagères servirent des abats. C'est ainsi que Kurt Lewin démontra qu'il est plus facile de modifier les habitudes d'un groupe que celles d'un individu pris isolément. Car lors d'une discussion, on prend connaissance des positions et des intentions des autres et une argumentation personnalisée peut avoir lieu. Notons également que le rôle de l'animateur est à prendre en considération.

Maisonneuve J. (2013) rappelle à juste titre que Lewin K. a fait une découverte majeure avec la théorie des équilibres psychosociaux : plutôt que d'effectuer des pressions en faveur d'un changement (quel qu'il soit), il convient de réduire les résistances au changement par des procédures appropriées (in Maisonneuve, 2013, p77). C'est la crainte de s'écarter des normes communes et d'être soumis à la réprobation qui est le nœud de la résistance au changement. Depuis, cette découverte majeure a suscité quelques réserves (Anzieu, 1975, 1984 ; Crozier, 1965) mais reste malgré tout féconde.

A ce constat d'influence à l'intérieur d'un groupe on peut ajouter un autre regard qui donne une vision des influences possibles d'un groupe sur un autre.

Lorsqu'on pense aux phénomènes d'influence sociale, on a tendance à imaginer plus facilement le processus partant de sujets nombreux, populaires vers une minorité qui va se rallier au plus grand nombre (conformisme, normalisation). Cependant, il ne faut pas négliger le fait que certains individus minoritaires sont en mesure d'infléchir les règles de la

majorité. Si on part du principe que le projet de Learning Centre est le fruit d'une minorité s'adressant à une majorité à convaincre, on peut exploiter ici les conclusions de Faucheux et Moscovici (1971) qui ont travaillé sur 'l'innovation', influence sociale minoritaire. Ils ont montré que si une minorité adopte une même position de manière constante, elle devient source d'influence sur une majorité et permet un changement social. La consistance est donc source d'influence et permet l'innovation. « Si plusieurs individus pouvaient atteindre un même degré de cohérence, leur impact serait identique, ce qui veut dire que la consistance dans une position est plus décisive que le nombre et le poids de la majorité » (Amado & Guittet, 2003, p.93).

Enfin, bien qu'empruntée au milieu de la publicité, nous aimerions dire quelques mots sur la communication persuasive qui s'inscrit dans le cadre plus général des théories de la communication. Nous retrouvons dans le manuel de Delouée (2013) un aperçu de quelques recherches en relation avec la persuasion et le changement (p.71). Les études menées par Hovland, Janis et Kelley (1953) ont permis de cerner quatre dimensions dans la communication persuasive :

- les caractéristiques de l'émetteur (personnalité, style, traits de personnalités, gestes etc.),
- le message en tant que tel (contenu, style etc.),
- le canal utilisé (média qui sert à diffuser le message)
- les caractéristiques du/des récepteur(s) (psychologiques)

Hovland et Weiss (1951) ont montré que la crédibilité de la source agissait sur l'influence des récepteurs aux arguments développés et la qualité de leur évaluation.

Nous pouvons enrichir cela par l'approche cognitive du changement. Quel peut être le processus par lequel passe tout individu face à une communication destinée à engendrer un changement ? Le modèle de McGuire (In Delouée, 2013) schématise différentes étapes. Il y a en premier lieu la phase de réception du message qui regroupe l'attention et la compréhension. Ensuite, la seconde phase est celle de l'acceptation qui est composée de l'acceptation, de la rétention et de l'action. Ainsi, « la probabilité qu'une communication entraîne un changement d'attitude est le produit des probabilités de la réception et de l'acceptation » (p.74).

Il est important de prendre en compte le fait que les individus ne sont pas toujours en mesure de prendre la pleine mesure des arguments avancés dans une communication pour prendre une décision. C'est alors que Petty & Cacioppo (1983) avancent qu'il existe deux traitements possibles des arguments : en profondeur (contenu du message, arguments jugés convaincants ou non) et de façon périphérique (nombre, structure des arguments, caractéristiques de la source en terme de compétence, sincérité... ou caractéristiques de l'audience). Alors que pour le premier traitement les changements aboutissent dans le cas le plus favorable à une réorganisation du système de pensée des individus, de leurs opinions,

de leurs croyances, le deuxième traitement engendre un changement moins durable et moins résistant. On en conclut donc qu'il y a tout intérêt à soigner le contenu du message et à soutenir sa diffusion par des éléments relevant plus de sa forme, en relation avec l'émetteur et la source.

Après avoir situé le cadre théorique qui permet de comprendre le processus de diffusion de l'innovation ainsi que l'acceptation et l'appropriation de l'innovation de façon générale, intéressons-nous maintenant à montrer ce qu'il en est dans le contexte spécifique de l'éducation et plus spécifiquement au niveau de l'enseignement supérieur.

2. Qu'en est-il de l'innovation pédagogique ?

Comme nous l'avons déjà vu, le concept de l'innovation est très complexe. Ce constat est loin d'être démenti dans les résultats des recherches sur l'innovation pédagogique. En effet dans son document de synthèse, Cros (1997) fait état de 300 définitions du mot « innovation » ce qui peut s'expliquer par le fait que les définitions sont sensibles à l'évolution de l'innovation dans le temps, à la situation dans laquelle elle se trouve. De la même manière, le lieu (groupe, classe, établissement), le champ considéré (pédagogique, relationnel, organisationnel) sont autant de critères qui peuvent faire varier les réalités de l'innovation.

C'est donc dans un souci de clarté face à la complexité de ce concept que De Ketele (2010) invite à définir certains des termes qui peuvent s'apparenter à de l'innovation comme par exemple rénover, réformer, changer et implanter. Pour ce faire il précise d'emblée ce qu'il entend par *innover*. « C'est mettre intentionnellement du neuf dans une pratique habituelle antérieure ». Par exemple « passer d'un enseignement magistral à une approche par projets est une innovation ». Cependant, « l'innovation peut-être l'objet d'une personne isolée ou d'un groupe de personne ou d'une institution ».

Innover n'est pas rénover, car la rénovation c'est remettre à neuf une pratique sans la changer fondamentalement. Par exemple, utiliser un logiciel Powerpoint dans un enseignement magistral sans changer de conception pédagogique relève de la rénovation et non de l'innovation.

Pour l'auteur *réformer* c'est introduire des changements fondamentaux dans une politique institution. Dans ce contexte les réformes ne deviennent vraiment une innovation que si elles se traduisent dans les pratiques pédagogiques des acteurs. Car on sait, et il se réfère aux travaux de Miles (1993) et à ceux de Bonami (1996, 1998, 2001), que les réformes prescrites ne se transforment que rarement en innovations effectives. Nous y reviendront lorsque que nous présenterons son modèle de la dynamique de diffusion de l'innovation.

La définition qu'il donne du terme *implanter*, nous paraît intéressante tant elle illustre le cas du Learning Centre qui peut être considéré comme une implantation. En effet selon Garant

(2008, cité par De Ketele), le processus d'implantation « n'impliquera l'innovation que s'il suppose un changement fondamental de la conception de la formation et si le centre opérationnel (les enseignants) ne se contente pas de savoir comment faire, mais sait et s'approprie le « pourquoi le faire » » (Cros et Adamczewski, 1996, cité par De Ketele, op cit).

Faut-il rappeler que nous considérons que la caractéristique essentielle, voire la mission ou la raison d'être du Learning Centre est de « favoriser l'innovation dans la pédagogie en modifiant les relations entre l'étudiant, l'enseignant et le personnel administratif et technique » (Cachard, 2010).

Pour ce faire, il est indispensable que les étudiants et plus spécifiquement les enseignants s'approprient ce dispositif. Car dans une perspective d'innovation pédagogie, les enseignants constituent les acteurs essentiels. Ce sont eux les prescripteurs des manières de faire et par conséquent des manières d'apprendre. Dès lors la question est de savoir quels sont les éclairages théoriques disponibles qui permettent de mieux appréhender comment ces derniers pourraient se saisir effectivement de cette implantation technologie, comment ils pourraient se l'approprier non pas comme un simple centre de ressources documentaire, mais comme un dispositif qui offre l'opportunité d'une vraie innovation de leurs pratiques pédagogiques. Autrement dit, quelle perspective théorique (spécifique à la pédagogie) de la même trempe que la théorie diffusionniste et celles de l'appropriation/acceptation de l'innovation technique permettrait de comprendre l'adhésion du plus grand nombre des acteurs à l'usage de ce dispositif.

Nous disposons aujourd'hui de résultats de recherches qui font le constat d'un contexte favorable dans les universités d'une mutation et d'une évolution des pratiques pédagogiques contrairement à l'opinion communément répandue qui dénie à cette institution de se soucier de pédagogie. En effet dans ces travaux sur « l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur », De Ketele (2010) part d'un constat selon lequel les universités françaises ont souvent auprès du grand public l'image d'un lieu institutionnel conservateur, qui rassemble des personnalités peu soucieuses de la qualité pédagogique de leur enseignement et peu enclines à se fédérer autour d'innovations. Pourtant, comme s'attache à le démontrer l'auteur, cette image est en partie fautive puisqu'il existe un grand nombre d'innovations certes, discrètes et parfois peu connues et d'autres plus spectaculaires et soutenues par les autorités (p.8). Une analyse socio historique des processus d'innovation dans des universités de plusieurs pays a été menée par De Ketele (1997) et lui a permis de formuler la thèse selon laquelle « les universités actuellement les plus innovantes sont caractérisées par une histoire s'étalant sur plusieurs années (une à deux et même trois décennies) » (De Ketele, 2010, p.8).

Déjà en 2006, Romainville se posant la question de savoir si les pratiques enseignantes sont en mutation à l'université, aboutit au constat de modifications majeures de la pratique enseignante universitaire. Et cela se traduit selon l'auteur par l'apparition et avec force des méthodes actives telles que les pédagogies par projet et l'apprentissage par les problèmes. A

ces pratiques, il faut ajouter l'évaluation des enseignants par les étudiants, la déclinaison des diplômes en termes de compétences, etc. Nous ne reviendrons pas ici sur les origines et les raisons qui ont poussé les universités à cette mutation, déjà largement exposées dans la problématique, mais il était utile de situer le contexte dans lequel nous allons convoquer les approches théoriques qui permettent de comprendre la dynamique d'appropriation de l'innovation pédagogique par les enseignants et du même coup par les étudiants.

Cette perspective présuppose de régler d'abord la question de savoir ce qui pousse les enseignants à s'investir davantage dans les activités d'enseignement tout en menant de front leurs activités de recherches et « d'administration ». Frenay & Paul (2006) nous font constater que la littérature met l'accent sur les raisons ayant trait à « certaines caractéristiques individuelles des enseignants universitaires, telles que leurs conceptions de l'enseignement/apprentissage (Biggs, 1999a ; Gow & Kember, 1993 ; Prosser & Trigwel, 1999, cités par Frenay & Paul, 2006p.104) ou leur sentiment d'efficacité (Henson, 2002 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, cités par Frenay & Paul, 2006). Mais ils précisent que les raisons les plus significatives résident dans le « rôle fondamental que peuvent jouer les politiques institutionnelles et le leadership académique pour la constitution d'un climat propice à soutenir l'enseignement et l'apprentissage » (p.104). Ils en viennent donc à l'hypothèse (qui pourrait relever d'un truisme mais pourtant fort instructive dans le contexte de l'implantation du Learning Centre) que certains contextes institutionnels et facultaires sont plus propices à encourager les enseignants à s'engager dans les activités d'enseignements.

Toutefois l'existence ou la disposition à s'engager davantage dans les activités d'enseignement ne suffit pas à comprendre par quel processus ou mécanisme le plus grand nombre peut s'approprier un dispositif d'innovation pédagogique pour améliorer ou changer ses pratiques enseignantes. Cela relève du processus de diffusion de l'innovation.

Mais pour comprendre la dynamique de la diffusion de l'innovation en contexte éducatif, Taylor (2009) prend appui sur le modèle explicatif de Rogers que nous avons déjà exposé. Aux cinq attributs caractérisant la diffusion de l'innovation de Rogers, il en ajoute un sixième, celui de la réinvention/adaptation. Nous avons déjà montré que le modèle de Rogers se limite à l'observabilité, c'est-à-dire que les individus adopteront une innovation en fonction de la perception qu'ils auront de la visibilité et de l'accessibilité des résultats de cette innovation.

Pour Taylor, cette dimension est insuffisante et doit être confirmée par la possibilité de réinvention et d'adaptation à l'innovation. Autrement dit « le potentiel de réinvention offre des occasions pour les types d'engagement, de questionnement et de pratique qui contribuent à la diffusion de l'innovation ... ». C'est donc cette réinvention qui permettra aux acteurs de réduire leur perception de la complexité de l'innovation, et d'ouvrir ainsi la voie à l'optimisation de la diffusion de l'innovation. Taylor (2009) suggère que pour que cette dimension de la réinvention réussisse, il est indispensable que les décideurs de l'innovation,

misent sur quelques enseignants-chercheurs motivés et organisés en communauté de pratique (ou réseau) disposée à « partager les connaissances et leurs pratiques gagnante » auprès des autres membres de l'établissement. Ce sont donc les travaux de telles communautés de pratique qui « contribuent de manière incommensurable aux dimensions de l'« observabilité » et de la « réinvention » des initiatives d'innovation qui connaissent le succès.

Référons nous enfin à la tentative de modélisation de la dynamique de l'innovation dans l'enseignement supérieur de De Ketele (2010) fondée sur une « évolution en trois « strates ». Dans ce modèle, la première strate est définie comme étant celle du « primat de l'informel » faite d'innovations personnelles représentées par des « minorités actives » au sein de leur institution. C'est à ce niveau que l'on trouve toute initiative personnelle, l'évaluation des enseignements, et le travail collectif (élaboration d'outils d'évaluation ou de supports de cours). Ces « minorités actives » naissent du constat d'une difficulté perçue comme insoutenable par la communauté. Elles se mobilisent ainsi pour la recherche de nouvelles façons de faire afin de répondre à leurs sentiments d'insatisfaction et de frustration éprouvés face à la difficulté. Pour De Ketele (1997) ces « minorités actives » se composent de deux profils. Le premier regroupe les minorités actives « fermentes ». Ceux-ci partagent leurs pratiques avec quelques collègues proches, mais ne veulent pas d'intrusion plus large d'autres collègues et de l'institution. Ce fonctionnement « en vase clos » est un obstacle à l'évolution vers la deuxième strate définit plus loin. Au contraire, les personnes appartenant au second type de profil, les minorités actives « ferments » sont des moteurs de cette dynamique de l'innovation en ce sens qu'ils acceptent que l'on vienne voir les actions, les résultats de leurs innovations et n'ont pas de difficulté à s'ouvrir à d'autres pratiques, à faire évaluer et remettre en cause les effets des innovations introduites (De Ketele, 2010). Les résultats de leurs innovations étant ouvertes et accessibles, ils attirent la curiosité de plus en plus de collègues et des autorités. En fonction de l'appréciation que ces dernières feront de ces résultats, soit elles s'y opposent soit elles les encouragent et les soutiennent et permettent ainsi le glissement vers la deuxième strate.

Cette deuxième strate est en quelque sorte le passage à l'institutionnalisation progressive de l'innovation, les Autorités académiques prescrivent (souvent sous la pression des minorités actives « ferments » et aussi sous la pression de la « compétition du marché de la formation » et des échanges internationaux) petit à petit et de plus en plus de nouvelles pratiques (De Ketele, 2010, p.16). Il s'agit ici d'initiatives pédagogiques à destination des enseignants ou des équipes présentant des projets d'innovation ; du développement de la recherche axée sur l'amélioration des formations universitaires et l'incitation des enseignants à participer à des formations pédagogiques. Ce glissement de l'innovation prescrite à l'innovation effectivement implantée est réellement difficile, et il existe de nombreux cas d'échecs. Certaines causes d'échec sont listées par l'auteur comme par exemple la force ou la malléabilité des conceptions du changement (Michaud, 2003), le poids de l'organisation (Crozier 1998), le sentiment de méfiance à l'égard de l'administration

centrale (Kaddouri, 1998) à rapprocher de l'appréhension des conséquences de l'innovation prescrite (Kaddouri, 1998 ; Dadoy, 1998) et pour finir la récupération à son profit des avantages et la transformation de certaines pratiques prescrites au point de dénaturer l'esprit de l'innovation (Fullan, 2001).

Comme le précise l'auteur ces différents facteurs expliquent pourquoi les innovations prescrites perdurent rarement.

Par conséquent la troisième strate a une survenue hypothétique, mais quand elle existe, elle offre l'opportunité d'un passage de la « mise en œuvre d'une politique de 'qualité – créativité' qui permet à l'institution d'évoluer vers les caractéristiques d'une 'organisation apprenante' » (De Ketele, 2010, p.20) dont l'objectif est de veiller au maintien des compétences et de la qualité des services rendus grâce aux actions des formations continues. L'adoption de l'innovation doit donc être considérée comme un processus d'apprentissage (Taylor, 2009).

Toutes ces approches théoriques que nous venons d'invoquer constituent des éclairages susceptibles d'aider à la compréhension et donc de répondre à la question de savoir comment peut s'opérer l'appropriation par les acteurs d'une innovation dans l'enseignement supérieurs.

Après avoir précisé ces concepts centraux relevant de cadre général de notre questionnement, revenons sur un des principaux concepts de notre hypothèse, le Learning Centre dont nous avons déjà largement montré l'intérêt comme dispositif au service de l'innovation pédagogique en l'occurrence de la pédagogie universitaire. Rappelons aussi que l'innovation pédagogique ne se limite pas à un simple usage des services numériques. Elle n'a de sens que si les enseignants adoptent un changement de conception de leurs méthodes pédagogiques. Alors que nous savons que lorsqu'il est question d'innovation pédagogique, il est sous-entendu l'idée de changement de pratiques pédagogiques intégrant les pratiques de pédagogie active telles que le travail en groupe, la pédagogie par projets, l'enseignement-apprentissage par les situations problèmes, etc. Or d'un point de vue épistémologique ces méthodes pédagogiques relèvent du constructivisme et du socio constructivisme, etc.)

3. Learning Centre : support à la pédagogie constructiviste et socio-constructiviste

Les intervenants du séminaire nationale « Du CDI au Learning Centre »¹⁷ inscrivent le Learning Centre dans une dimension constructiviste et mettent en avant deux termes : autonomie et flexibilité.

Alors que la conception constructiviste de l'apprentissage lancée par Piaget (1965) privilégie la confrontation des apprenants à des situations problèmes qui ont la particularité de placer les individus dans une phase de déstabilisation (savoirs et savoir-faire) qui peut générer une dynamique de recherche de solution avec pour conséquences possibles la restructuration des acquis ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

L'approche socio constructiviste, quant à elle, introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, de co-construction etc. « L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves –élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent » (Barnier, p.9). Cette approche constituée au début des années 80 (Perret-Clermont 1979 ; Doise & Mugny 1981) a été inspirée par les théories de Vygotski, Durkheim, Mauss et Mead G.H.

Bruner (1996, p.38), ne fait que confirmer ce paradigme en l'étendant à la dimension non seulement sociale mais culturelle. Ainsi pour lui, apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres ». Enfin, de multiples études ont prouvé que l'apprentissage exploratoire, l'apprentissage actif ou auto dirigé est plus performant en termes de connaissances pour les élèves qu'un enseignement traditionnel (Gureckis & Markant, 2012 ; Granger et al., 2012, cités par Delatour, 2012/2013).

Il nous semble donc que ces méthodes pédagogiques sont plus en lien avec les missions d'un Learning Centre telles que nous les avons déjà exposées.

Ainsi, le Learning Centre peut jouer pleinement son rôle dans le développement de l'apprentissage, en offrant grâce à sa structuration spatiale, une diversité, une flexibilité, une « modulabilité », etc. qui seyant aux conditions des pédagogies actives. Cette hypothèse repose sur le fonctionnement fondamentalement social de l'être humain, puisque ses fonctions psychiques ne se développent pas uniquement pour des raisons essentiellement biologiques, mais culturellement par le biais de médiateurs socio-culturel.

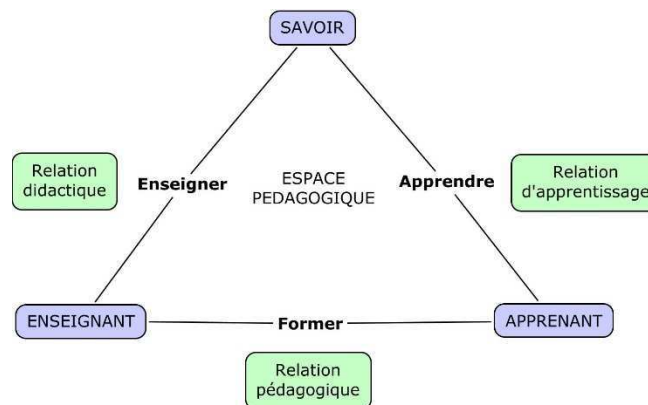
¹⁷ 23-24 mars à l'ESEN de Poitiers

4. Le learning Centre comme « support de médiation » ?

Nous allons chercher à savoir quelle place le Learning Centre peut occuper dans la relation triangulaire entre étudiants, enseignants et savoir.

Toute situation pédagogique comme le précise Houssaye (1988) s'articule autour de trois pôles (savoir-professeur – élèves). Ainsi tout acte pédagogique se définit « comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir... Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER. La relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus FORMER. Enfin, la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE ».¹⁸

Bien que pour l'auteur le fonctionnement d'une telle relation se base « sur le principe du tiers exclu », il n'empêche que l'acquisition du savoir qui constitue l'objectif final du processus d'apprentissage ne peut se réaliser que dans la mesure où ces trois entités ou « sujets » interagissent. Il nous semble que dans la nouvelle orientation de la pédagogie universitaire, le Learning Centre peut constituer un support fort utile de dynamisation de cette interaction schématisée ci-dessous.

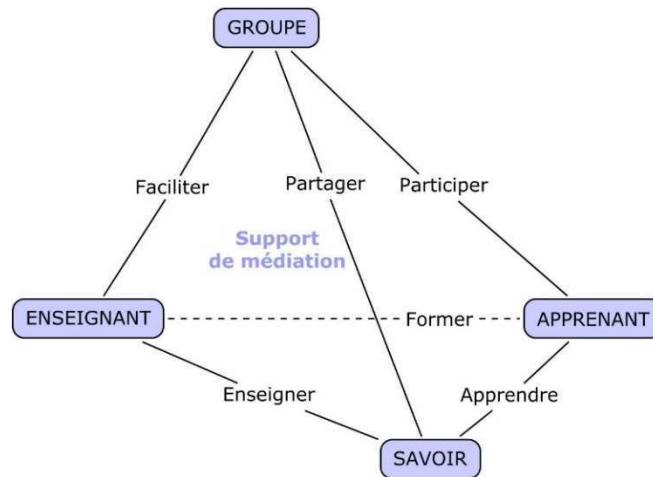


Triangle de Jean Houssaye¹⁹

¹⁸ <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php> (Lien consulté le 13 février 2014)

¹⁹ Abderrahim El Mhouti, Azeddine Nasseh, Mohamed Errad (2012). Les Technologies de l'Information et de la Communication au service d'un enseignement-apprentissage socioconstructiviste. 1ère rencontre des jeunes chercheurs de l'Association Abdelmalek Essaâdi Pour la Recherche Scientifique (ASSARS), à Tétouan, Maroc, le 23 juin 2012. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1301g.htm> (Lien consulté le 13 février 2014)

Partant du triangle pédagogique de Houssaye, Faerber (2002) construit un **tétraèdre** décrivant un modèle pédagogique fondé sur les rapports entre quatre pôles à savoir l'enseignant, l'apprenant, le savoir et le groupe. Au centre de ce tétraèdre se trouve le support de médiation qui permet de garantir les interactions et les échanges entre les pôles. Ce qui nous intéresse ici, c'est l'introduction de la notion de groupe, au sens de « communauté éducative » comme pôle à part entière où les interactions sont multiples, multi directionnelles et où le contexte de médiation s'étend à tous les individus (Jelmam, Y. p.3).



Tétraèdre pédagogique de Faerber (2002)

Précisons que les travaux de Faerber sur le tétraèdre ont été élaborés dans le cadre des formations à distance de l'université de Strasbourg. Dans ce contexte le support de médiation est une plate-forme d'enseignement à distance. Cependant ce modèle reste d'un intérêt métaphorique, non pas une métaphore spatiale dans le sens du réel au virtuel, mais dans celle du virtuel au réel. Car le Learning Centre peut parfaitement être assimilé à une plate-forme d'enseignement contenant des ressources pédagogiques, offrant des espaces multiples de navigation où se rencontrent enseignants et apprenants ou apprenants et apprenants.

Cette élucidation de nos concepts faite, passons maintenant à la vérification de notre hypothèse à partir des informations fournies par notre public, les étudiants puis les enseignants.

5. Focus sur le public étudiants

Dans ce chapitre nous allons tenter de démontrer qu'est-ce qui permet, du point de vue des informations recueillies auprès des étudiants, d'affirmer que « la création du Learning Centre (MOSAIC) offre une opportunité de renouvellement de la pédagogie universitaire et de ce fait peut être propice au renforcement de la relation triangulaire qui réunit enseignants, étudiants et savoir ».

Rappelons tout d'abord les caractéristiques de notre public étudiant. Ce sont 437 étudiants de l'UHA, soit 64,7% de filles et 35,3% de garçons qui ont répondu à notre questionnaire. Comme nous le montre la figure n°2, p.13, ce public a majoritairement (98,2%) entre 18 et 29 ans, c'est-à-dire des jeunes nés entre 1983 et 1994. Il fait donc partie d'après Pouget J. (2013), des jeunes issus de la « **génération Y** », nés entre 1978 et 1994 et c'est Mark Prensky, enseignant et chercheur américain, qui les a baptisés les « Digital Natives » (natifs numériques), dans un essai paru en 2001 car nés dans l'ère du numérique. Nous avons déjà vu que les termes ne manquent pas pour les désigner, Digital Natives, Net Generation, Génération Y, etc. Il faut bien reconnaître que c'est une telle génération baignant au quotidien dans les technologies – jeu-vidéo, consoles de jeu portables jeux en ligne massivement multi-joueurs, téléphones mobiles, tablettes, etc. - qui constitue et constituera désormais le public des établissements d'enseignement supérieur. De plus, cette génération « Why ? » cherche à obtenir des réponses permettant de comprendre la pertinence des matières enseignées qui ne va plus de soi simplement parce qu'elles sont au programme de la formation et c'est peut-être pourquoi les enseignants constatent aujourd'hui que les étudiants sont de plus en plus critiques quant à l'utilité des cours/matières enseignés. Houssaye (1988) écrivait déjà que « l'enseignant n'a plus le savoir » (p.15).

Du point de vue de leur rapport à l'apprentissage, nous avons aussi montré avec Romainville (2006), Bédard, D. & Béchar, J-P. (2009) que non seulement celui-ci s'opérait dans un contexte de massification auquel les universités doivent faire face, mais qu'en plus celles-ci étaient confrontées à de nouveaux profils d'étudiants aux attentes diverses. En effet les résultats de nos enquêtes montrent qu'ils sont « plutôt d'accord » pour considérer qu'il faut d'abord avoir du temps pour soi (54,6%), de se sentir bien avant de chercher la performance (52,7%), de fuir la compétition au travail (40,2%), car ce qu'ils sont est plus important que ce qu'ils font (47%) et l'effort n'est pas toujours gagnant (35,3%). Les jeunes de notre enquête considèrent plutôt important de faire passer la famille et les amis avant le travail (52%), ont besoin de reconnaissance concrète (53,8%). Ils se considèrent plutôt volontiers comme multitâches (59,4%) et avouent être plutôt impatients (32,4%). Enfin, ils souhaitent plutôt être acteurs de leur propre projet (54,10%).

Quant à la façon dont ils **se projettent dans le futur**, nous savons que ce qui est très important pour eux, c'est d'avoir du travail qui leur plaît (92%), de travailler dans un cadre agréable (66,5%), de s'entendre avec leurs collègues (65,2%) et la hiérarchie (51%).

Ainsi, face à ces attentes multiformes et hétéroclites conjuguées avec les pressions sociétales incitant les universités à devenir des organismes de développement des compétences correspondant aux besoins du marché du travail, la pédagogie universitaire est du même coup sommée d'évoluer vers des pratiques plus adaptées à la construction des compétences.

5.1. Une nouvelle orientation pédagogique plus favorable aux étudiants ?

Une perspective d'ajustement nécessaire pour les raisons précédemment citées est offerte par le passage du cours transmissif à la pédagogie par projet qui permet de « casser le cadre coercitif des programmes scolaires pour susciter une certaine créativité » (Boutinet, 1993) à condition que les projets ne soient pas définis en dehors des étudiants. Les acteurs se placent dans une logique d'apprentissage, celle de la découverte, du tâtonnement, qui s'oppose et se complète à la logique d'enseignement caractérisée par l'ordre de l'exposition, la programmation et la planification (Meirieu, 2007).

Ainsi, la pédagogie de/par projet répond à une méthodologie et à des objectifs inscrits dans une démarche inductive qui suppose, comme le rappellent Gillet & Scoyez (2002) une immersion dans une équipe, et elle permet à l'apprenant de « vivre pleinement l'expérience de l'apprentissage en interagissant avec tout ce qui l'entoure. Il construit lui-même son savoir à travers des démarches individuelles et collectives » (Poteaux, 2001). Nous sommes en présence d'un espace au double ancrage, individuel et collectif ; si tout projet collectif montre le rôle central d'un acteur ou d'un petit groupe, tout projet individuel est inséparable de la reconnaissance sociale chargée de l'authentifier (Boutinet, 1993).

En outre, l'enseignement peut s'analyser comme un service co-construit par l'enseignant et l'apprenant. Aballéa & Bercovitz (1990) rappellent que « dans le domaine des services, le consommateur du service est co-producteur du service lui-même ». Bénéficiaire d'un service, l'étudiant a un rôle actif qui conditionne le processus d'apprentissage. De plus, il n'est jamais trop tôt pour placer un individu dans ce rôle d'acteur. Perrenoud (1999b) cite « les travaux sur l'*empowerment* (Hargreaves & Hopkins, 1991) [qui] montrent à quel point, dans les organisations, les individus ont du mal à se prendre pour des acteurs alors qu'on les traite comme des agents. Cette identité d'acteur vient de loin et si l'école ne la construit pas, elle reste totalement dépendante de l'éducation familiale, donc très inégale. Ceux qui n'ont pas la chance de construire dans ce cadre une forte identité personnelle abordent le monde du travail fort démunis ! ».

Enfin, Viau & Joly (2001) ne manquent pas de rappeler que la réussite des étudiants à l'université dépend d'une multitude de facteurs dont la motivation et, que « ...celle-ci est plus forte dans des activités dans lesquelles les étudiants sont les plus actifs (p. ex.:

l'approche par projet, les études de cas, les ateliers, les séminaires). Ce sont donc ces activités qui semblent susciter le plus de motivation de la part des étudiants » (p.3).

Aussi, si nous cherchons à montrer que la création du Learning Centre (MOSAIC) offre une opportunité de renouvellement de la pédagogie universitaire et de ce fait peut être propice au renforcement de la relation triangulaire qui réunit enseignants, étudiants et savoir, nous devons donc nous poser la question de savoir en quoi cette nouvelle orientation de la pédagogie universitaire peut être appuyée par le Learning Centre ?

Le rapport de référence sur la mise en place d'un Learning Centre coproduit par la Caisse des dépôts et la Conférence des Présidents d'université, place l'appui aux étudiants dans leur apprentissage au cœur de la dimension stratégique de ce dispositif pour la pédagogie et la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur : « Le Learning Centre est d'abord un outil destiné aux étudiants, en appui au processus d'apprentissage (notion de « learning »). Ainsi, la prise en compte des nouvelles formes d'apprentissage (part croissante du travail en groupe, nécessité de disposer de ressources en ligne...) et l'évolution des comportements des étudiants (mobilité, nomadisme, usage croissant des technologies, importance des réseaux sociaux...) sont autant d'éléments qui vont façonner le Learning Centre, et qui se traduisent déjà largement par la mise à disposition d'espaces de travail adaptés dans les bibliothèques » (p.10).

Outre cet appui à l'apprentissage, le rapport mentionne le « rôle social du Learning Centre ». Il doit être un lieu de vie sur le campus et favoriser l'appropriation du campus par les étudiants. C'est le cas dans le Learning Centre, « *Imperial College à Londres* » où la « dimension de vie étudiante est très présente », avec la mise à disposition d'une zone « flexible » favorisant les échanges et l'interactivité en complément d'une cafétéria ». C'est aussi sinon plus, le cas, pour ne citer que ces deux exemples emblématiques, à Glasgow, « où le Satire Centre se positionne comme un *hub social*, intellectuel et culturel. Créé à la suite d'une première expérience de Learning Café en 2001, il met au cœur des processus d'apprentissage la communication et l'interaction sociale » (p.12).

Les résultats à notre questionnaire mettent clairement en avant ces deux dimensions fondamentales, l'appui aux apprentissages et la dimension socio affective, qui leur permet d'apprendre dans des conditions humaines, facteurs importants de motivation pour l'apprentissage.

Qu'en est-il dans le contexte mulhousien ? Que disent les résultats par rapport aux indicateurs qui permettraient de mesurer l'appui d'un Learning Centre à leur apprentissage et son rôle social ? Nous allons tout d'abord relever certains résultats permettant de mesurer la place actuelle des BU dans un soutien à l'apprentissage des étudiants avant d'identifier les améliorations souhaitées en vue d'un centre de ressource idéal que pourrait être le futur Learning Centre.

5.2. Appui à l'apprentissage : les étudiants jugent leurs BU

Tout d'abord, en terme de fréquentation actuelle de la BU, les résultats montrent de façon indiscutable que la bibliothèque n'est pas un lieu spontanément privilégié par les étudiants pour travailler. Ils travaillent essentiellement chez eux (60,1%) et sont très peu à privilégier uniquement la bibliothèque comme lieu de travail (9,6%). Toutefois, ils sont 51,2% à considérer qu'une BU est « importante » pour la réussite de leurs études et 64,8% la fréquentent surtout au moment des contrôles. Par conséquent, ce constat de faible fréquentation n'est pas une négation de l'importance de la BU comme appui aux apprentissages puisque celui-ci est largement reconnu.

C'est à partir de ces premiers résultats qu'une compréhension plus affinée a été opérée par le croisement de quelques variables permettant d'approfondir notre appréhension du rapport des étudiants à leur BU.

S'agissant du croisement de la variable fréquentation de la BU et celle de la composante d'origine des étudiants, nous constatons une relation très significative liée au fait que ce sont surtout les étudiants des IUT (presque 100%) qui fréquentent leur BU, tandis que pour les autres composantes, la fréquentation est plus faible. Quant à la perception de l'aide du personnel en fonction de la composante, elle est appréciée dans les mêmes termes. Si globalement les étudiants sont satisfaits de cette aide, hormis les étudiants de la FLSH (43,2%), on note cependant que ce sont surtout ceux des IUT qui se montrent le plus satisfait.

Il en est de même, lorsque l'on croise les variables « diplômes préparés et « incitation des enseignants à l'utilisation des ressources documentaires ». On constate que ce sont les étudiants des IUT qui affirment être le plus incité à utiliser les ressources.

Par ailleurs, cherchant à vérifier s'il y avait une relation entre la distribution par les enseignants de bibliographies en cours et le diplôme de l'étudiant, nous avons constaté que globalement les enseignants ne distribuent qu'« occasionnellement » des bibliographies et cela pourrait expliquer une des raisons de la faible fréquentation des BU par les étudiants. Une approche par filière a révélé que ce sont surtout les enseignants des IUT et ensuite ceux des sciences de l'éducation et d'anglais qui distribuent des bibliographies en cours.

Toujours dans le sens de démontrer que la BU est un instrument d'appui à la pédagogie, nous avons voulu mesurer la variation entre le fait de réaliser un cours au sein d'une BU et la composante, la filière ou le diplôme. De ce point de vue les résultats sont nets. Il n'y a que les étudiants des IUT qui font état de cette pratique de leurs enseignants. Aussi, cette pratique exceptionnelle de cette composante peut être un facteur explicatif supplémentaire du fait que les étudiants d'IUT sont les plus nombreux à fréquenter, utiliser les ressources de la BU et à en être satisfaits. Ce qui signifie a contrario qu'une grande partie des étudiants des autres composantes est peu satisfaite de leur BU en termes d'appui à leur apprentissage.

Quelles sont alors les représentations que les étudiants interrogés expriment lorsqu'on leur demande leur avis sur les aspects à améliorer dans une bibliothèque et ce qu'ils estiment être une bibliothèque idéale, autrement dit ce qui deviendrait un Learning Centre ?

Nous sommes conscients que les propos qui suivent font l'objet de répétitions de données traitées dans les parties 3 et 4, mais il nous a semblé opportun pour le lecteur de retrouver ici les éléments de réponse utiles pour la vérification de notre hypothèse.

Nous constatons que les remarques les plus fréquentes portent en premier sur les **conditions physique, spatiale et d'accessibilité des BU** et il n'est pas surprenant de constater que les améliorations jugées urgentes concernent justement la gestion de l'espace intérieur (salles, places). (cf. page 40 Analyse du verbatim).

S'agissant de la structuration et de la gestion des espaces, si les étudiants reconnaissent que leurs bibliothèques « sont bien organisées, « fonctionnelles » et « bien aménagées », de nombreuses critiques permettent de mettre en lumière des souhaits d'amélioration.

Les espaces dans les BU actuelles sont jugés petits et limitent ainsi la capacité d'accueil du public, étant donné que le nombre de places et de tables disponibles est insuffisant. Ces problèmes d'ordre spatial ont des répercussions sur l'ambiance de travail et donc sur la qualité d'apprentissage, « surtout aux heures de pointe » : « La BU est trop petite, la journée il y a trop d'étudiants pour le nombre de place, donc il est difficile de travailler au calme et sans être distrait ».

Les étudiants constatent qu'il manque des espaces d'échanges destinés au travail de groupe et lorsqu'il existe des salles, elles seraient mal gérées : « il manque des lieux fermés pour le travail de groupe » ; « les box sont parfois tous complets », « manque d'organisation dans la gestion des salles » qu'ils ne peuvent pas réserver sur plusieurs heures.

Il n'est pas surprenant de constater que leurs souhaits d'améliorations urgentes portent sur l'augmentation du nombre et de la qualité des espaces pour travailler en groupe sans oublier « des espaces pour s'isoler afin de préparer un oral », plus de places assises, avec un mobilier adapté « aux personnes mesurant plus d'un mètre soixante-cinq ».

Afin d'améliorer le cadre de travail, ils préconisent « de la moquette [qui] serait mieux pour les talons », une température optimisée du lieu en hiver/été, une plus grande luminosité, sans pour autant des « fenêtres partout » qui incitent à la distraction, et des horaires étendus.

Les critiques du **fonds documentaire** arrivent après et les améliorations concernent sa diversification et sa taille. En effet, les étudiants estiment que le fonds documentaire devrait être amélioré afin de pouvoir disposer d'un choix plus large, d'un grand nombre

d'exemplaires d'un même ouvrage, des emprunts dans une durée plus longue, avec la possibilité d'emprunter à domicile lorsque les études sont mises entre parenthèses comme dans le cas d'un congé de maternité par exemple. Les réponses analysées dans le verbatim ont permis d'approfondir leurs perceptions. Ils déplorent le manque d'ouvrages spécialisés, qu'ils considèrent comme un défaut majeur des bibliothèques fréquentées. Il manque des ouvrages « concernant mon champ d'étude », « dans notre domaine de compétences », « en rapport avec ma spécialité » et plus précisément « pour les historiens », « pour la traduction », « pour les études des langues », « sur les sciences de l'éducation », « sur les métiers de la culture » etc.

Les souhaits d'amélioration portent aussi sur le nombre et la qualité du matériel informatique à disposition dans les BU. Avant de traiter ce point, **la place des TIC dans la relation pédagogique** mérite d'être rappelée ici. Si les étudiants estiment que leurs enseignants devraient utiliser davantage les TIC (63,1%) et plus particulièrement dans leurs cours (64,2%) et que la mise en ligne des cours est utile (75,4%) parce que complémentaire à l'enseignement (81,7%), ils sont encore plus nombreux à dire que ces cours en ligne ne remplaceront pas ceux dispensés en face à face (85,6%). C'est ainsi que nous relevons un paradoxe qui peut être difficile à gérer pour un enseignant ; bien que faisant partie de la « Net Generation », les étudiants sont par ailleurs très attachés au support papier (83,6%) dont ils ont besoin pour travailler.

Considérant le **matériel informatique** présent dans les BU, les étudiants soulignent que les ordinateurs sont non seulement insuffisants, mais fonctionnent mal voire pas du tout : « pas assez d'ordinateurs car les salles infos sont inaccessibles » ; « pas assez d'ordinateurs », « nombre de pc insuffisant » ; « peu efficaces », en « dysfonctionnement », « peu fonctionnels », « vieux de 5 ans, inacceptable »... Les imprimantes font elles aussi l'objet d'insatisfactions, puisque certains étudiants regrettent le « manque de possibilité d'imprimer », « le manque de papier chaque fois dans l'imprimante ». Enfin, les photocopieuses sont « souvent en panne », en « rupture de papier » ou « carrément inexistantes ».

On retrouve dans les souhaits d'améliorations l'attachement des étudiants à l'équipement informatique qui doit être performant, moderne et suffisant. Le mobilier devrait proposer des « tables avec des prises PC », prises électriques qui devraient être « plus nombreuses » pour leurs ordinateurs portables que possèdent 91,3% des étudiants interrogés. Les étudiants souhaitent l'intégration d'« espaces technologiques plus grands » permettant de réunir les TIC ce qui pourrait engendrer une « abolition des frontières dedans/dehors » due, notamment aux pratiques numériques comme le mettent en évidence les travaux de Bourgeaux, Camus-Vigué, Evans (2010). L'ordinateur portable, par exemple, permet la démultiplication des lieux d'études et peut même être considéré comme un « lieu de travail » (p.29).

En résumé, tous ces points ayant trait à la structuration de l'espace physique, spatiale, à l'amélioration du fonds documentaire, à la qualité du matériel informatique contribuent à la qualité et donc à l'appui au processus d'apprentissage. Un centre de ressources idéal serait pour les étudiants interrogés un centre qui prenne en compte tous ces souhaits qui constitueraient de véritables conditions matérielles favorisant leurs apprentissages.

Ces perceptions regroupées autour de la dimension « apprentissage » doivent être enrichies par de multiples réponses et remarques formulées au sujet de leur besoin de partage, d'interactions qui révèle la dimension socio affective d'un centre de ressource à laquelle les jeunes sont apparemment très sensibles.

5.3. Quelle dimension socio affective d'un centre de ressources ?

Le bien être est une préoccupation importante lorsqu'on questionne les étudiants sur les caractéristiques d'un centre de ressources idéal. Le plaisir d'être dans un tel lieu passe par l'organisation d'espaces de détente, de lectures moins académiques, en rapport avec leurs loisirs. On note ici un besoin de briser les frontières entre les sphères privée et publique, réduire les distances entre les loisirs et le travail. Rappelons ici qu'ils étaient 57,10% à être tout à fait d'accord avec l'idée qu'il est nécessaire d'équilibrer le travail et les loisirs.

Ce mélange entre espaces formels et informels, permet de faire cohabiter le mouvement, les discussions avec le silence, le temps de la réflexion pour un travail académique. La convivialité de leur lieu d'apprentissage est source de motivation et les étudiants souhaitent pouvoir l'ouvrir à des pratiques jusque-là proscrites dans les bibliothèques. En effet, les étudiants ont une vision presque intimiste de cet espace, véritable « troisième lieu » dont nous avons déjà parlé, dans lequel ils aimeraient pouvoir se restaurer, se détendre grâce à des « coins lectures », des « terrasses ». Au regard de ces multiples commentaires, on peut dire qu'ils sont déjà prêts pour entrer dans « l'aventure Learning Centre » !

Le Learning Centre MOSAIC pourrait reprendre à son compte la remarque faite par Marie-Françoise Bisbrouck (experte-consultante pour la construction, l'aménagement et l'équipement des bibliothèques) au sujet des CDI qui doivent s'ouvrir vers une nouvelle typologie des activités et des attitudes permises au corps en bibliothèque comme par exemple lire des bandes dessinées assis dans un fauteuil ou un gros coussin qui épouse la forme du corps ; être debout pour des jeux de société interactifs... Ainsi, les Learning Centre seraient la scène de nouvelles formes d'expressions non verbales.²⁰

Nous pouvons donc dire au terme de cette démonstration que les représentations des étudiants révèlent la nécessité de changer les BU et offrent au Learning Centre l'opportunité de remplir mieux ou autrement son rôle d'appui à l'apprentissage et au développement

²⁰ <http://www.fadben.asso.fr/Le-learning-centre-modele.html> (consulté le 13 février 2014)

socio affectif des relations. Ce nouveau dispositif peut stimuler et soutenir le renouvellement pédagogique qui ne pourra avoir lieu sans la participation des enseignants.

Aussi, nous allons voir à présent si ce renouvellement peut, et dans quelle mesure, contribuer du point de vue des enseignants, au renforcement de la relation triangulaire qui réunit enseignants, étudiants et savoir.

6. Focus sur le public enseignants

Dans ce dernier chapitre, nous tenterons de vérifier comme nous venons de le faire pour le public étudiant, ce qui permet de dire que la création du Learning centre, du point de vue des enseignants va contribuer à un renouvellement de leurs pratiques et favoriser ainsi le renforcement de la relation triangulaire qui réunit enseignants, étudiants et savoir.

Rappelons que ce sont 105 enseignants de l’UHA, soit 58,8% d’hommes contre 41,2% de femmes qui ont répondu à notre questionnaire. Ce public est composé majoritairement d’enseignants chercheurs (66,7%) puis d’enseignants agrégés (16,7%), et enfin d’enseignants certifiés (8,8%). Ils sont pour 70,3% d’entre eux considérés comme expérimentés puisqu’ils ont de 11 à plus de 25 ans d’expérience et 29,7% ont une expérience inférieure à 10 ans.

Nous prenons en compte dans cette démonstration les réponses des enseignants en lien avec leur rapport à la BU, leur perception de la relation pédagogique et leur vision d’un futur centre de ressources « idéal », lieu d’accès au savoir.

6.1. Que retenir de leur rapport à la BU ?

Les résultats mettent en évidence le fait que, tout comme les étudiants, les enseignants fréquentent peu les BU et y vont surtout pour emprunter, rendre des documents. Tout comme les étudiants, ils vont dans la bibliothèque la plus proche de leur lieu d’enseignement. Toutefois ils n’hésitent pas à se rendre ponctuellement dans d’autres bibliothèques (de laboratoire, Strasbourg, Allemagne, Suisse). Nous postulons que c’est le fonds documentaire qui les attire dans ces lieux de ressources parce que, nous le verrons plus loin, c’est leur vision d’une bibliothèque idéale alors que nous avons vu précédemment chez les étudiants que ce qu’ils souhaitent comme amélioration relève davantage du cadre, de la proximité et de l’ambiance.

Cette attitude des enseignants fait qu'ils ne se préoccupent pas vraiment des questions de structuration de l'espace et encore moins des possibilités qu'un centre de ressources pourrait offrir en matière de détente. Ce qui prime pour eux c'est la **qualité du fonds documentaire**. En effet « Si la bibliothèque n'est pas assez riche de documents (comme c'est le cas pour la BU Illberg), cela ne vaut pas la peine d'organiser des espaces de détente ou de restauration, car les étudiants ne viendront pas de l'extérieur pour travailler : il faut plutôt jouer sur l'attractivité des services comme prêt entre bibliothèques, photocopies, etc. ». Toutefois, lorsque les enseignants évoquent des idées concernant les espaces, ils pensent principalement aux possibilités offertes aux étudiants pour travailler en groupe, « La structuration devrait permettre d'accueillir plus d'étudiants pour des travaux en groupe.... ». D'autres souhaits d'amélioration divergents ont été relevés.

Selon les porteurs de cette représentation, les BU pourraient être attrayantes si elles mettaient en place des horaires d'ouverture plus flexibles et si elles structuraient les espaces offrant la possibilité d'avoir des salles de travail modulables pour que les étudiants, les enseignants ou les deux puissent s'y retrouver. Ces avis concordent avec ceux des étudiants. En ce sens, nous pouvons dire que la BU est aussi considérée par des enseignants comme un outil d'appui à l'apprentissage et aussi à l'enseignement, puisqu'ils y voient la possibilité pour les étudiants de travailler en groupe voire d'y rencontrer des enseignants.

Par ailleurs, si les enseignants reconnaissent, et en cela ils sont en accord avec le point de vue des étudiants, la faible diversité et de richesse du fonds documentaire, il n'en demeure pas moins qu'ils pensent généralement que **les étudiants n'exploitent pas suffisamment ces ressources**. Existe-t-il une relation de cause à effet dans ce comportement des étudiants ?

Les enseignants pensent que les étudiants, aujourd'hui, « sont de plus en plus critiques quant à l'utilité des cours/matières enseignés et de moins en moins passionnés/curieux ». Selon eux, ce comportement utilitariste fait qu'ils n'ont généralement pas le goût à l'effort d'apprendre. Cela se traduit dans leur rapport aux outils de recherche d'information souvent limité à l'utilisation exclusif du moteur de recherche Google et à la consultation du site Wikipédia.

Rappelons néanmoins ici les informations fournies par les étudiants qui attestent en revanche que les enseignants dans leur grande majorité ne distribuent qu'« occasionnellement » une bibliographie et de surcroît ne les incitent pas à utiliser les ressources de la BU. Lorsqu'ils le font c'est généralement pour que leurs étudiants s'informent en complément du cours, pour effectuer des recherches. Enfin, très rares sont les enseignants qui pratiquent un cours au sein d'une bibliothèque, pratique peu répandue à l'université hormis en IUT, particulièrement pour les DUT.

Une clé qui pourrait ouvrir davantage l'accès aux ressources peut être celle du renouvellement de la relation pédagogique ; tendre vers une autre représentation de la pédagogie universitaire, différente des pratiques transmissives. Mais quelles sont les dispositions des enseignants à cet égard ? C'est ce que nous allons voir à présent.

6.2. Vers quelle évolution peut s'orienter la relation pédagogique du point de vue des enseignants ?

Nous avons pu noter que les enseignants sont plutôt d'accord avec l'idée de devoir changer leurs pratiques pédagogiques et ce changement irait en faveur d'une pédagogie par projet, de travaux de groupes plus nombreux et d'une utilisation plus systématique des TIC. Ces idées sont en parfaite concordance avec les attentes des étudiants et les particularités de cette génération (besoin d'action, d'échanges..) dont l'attention est difficile à capter, critère moteur d'un nécessaire changement. Rappelons toutefois que pour les enseignants, l'utilisation plus fréquente des TIC dans les cours n'est pas une priorité alors que les étudiants le souhaitent.

Toutefois, nous avons également noté que moins les enseignants ont d'ancienneté dans leur profession, plus ils sont enclins à changer de méthodes pour s'adapter. L'innovation pédagogique serait, comme le relevaient Hannan, English et Silver (1999) parmi les 4 catégories d'innovateurs, la cause de « jeunes professeurs en début de carrière ». (in Béchard, 2001, p.266). Les résultats au questionnaire seraient-ils donc victimes de « désirabilité sociale » étant donné que ce sont des enseignants expérimentés qui ont répondu majoritairement à notre questionnaire et qu'ils se disent malgré tout sensible à la nécessité de changer de pédagogie ? Cela touche à la distance qui sépare le « dire » et « le faire » et aux difficultés pratiques de tels changements. En effet, s'il faut renouveler les pratiques, on remarque également que cela paraît difficile, en cause principalement la surcharge de travail.

Arrêtons-nous un instant sur le bouleversement qu'entraînerait ce renouvellement pédagogique en termes de « place » des enseignants et des étudiants dans la pédagogie par projet. Comme nous l'avons noté dans Hermann (à paraître), l'enseignant alors tuteur occupe une place « entre distance et proximité ». Boutinet (1993) précise que dans le dispositif de projet pédagogique l'enseignant peut occuper deux positions différentes :

- Une place centrale qui lui confère un rôle d'agent pilote du projet par rapport aux étudiants qui seront situés plus en périphérie,
- Une place périphérique lorsqu'il considère que les élèves doivent cette fois-ci être au centre du dispositif.

Dans cette deuxième position, l'enseignant tuteur met de côté sa « casquette » de professeur « traditionnel » ; il n'est plus « celui qui sait et qui professe ». La pédagogie change, les distances également, puisque l'enseignant tuteur doit se rapprocher de ses élèves pour les guider, les conseiller, les orienter vers les ressources disponibles. Mais, si l'enseignant tuteur est en interaction plus fréquente avec ses élèves, il entre également dans une relation de « lâcher prise » et c'est là qu'apparaîtront les conditions nécessaires à la créativité, à l'acquisition de savoirs, savoir-faire et la consolidation d'un savoir être. On le voit nettement, le rôle du Learning Centre a alors tout son sens et entre dans la médiation du savoir.

C'est ainsi qu'un renouvellement de pratique peut avoir lieu par l'usage plus fréquent de la bibliothèque pour concevoir les cours, adapter les contenus et les pratiques aux besoins actuels. Ces remarques de quelques enseignants nous confortent dans l'idée selon laquelle le Learning Centre pourrait renforcer le lien, donner du sens et par là motiver les étudiants en soutien avec les TIC. C'est une évidence que de dire que l'accès à Internet a changé radicalement (et ne cesse de le faire) la façon d'enseigner et de capter l'attention d'étudiants qui, selon leurs enseignants sont aujourd'hui beaucoup plus présents en cours mais connectés avec l'extérieur (56,2%).

Nous allons voir à présent que les TIC ont une large place dans la vision que les enseignants se font d'un centre de ressources idéal. Nous ajouterons quelques remarques en lien avec l'appropriation

6.3. Quelle place occupée par les TIC dans l'appropriation du Learning Centre par les enseignants ?

A l'ère du numérique, la qualité d'un fonds documentaire devrait se traduire par une disponibilité importante des ressources numériques TIC : « *Si la bibliothèque veut être à la hauteur des attentes des étudiants, il faut qu'elle présente des postations-ordinateurs avec des ressources documentaires très riches (c'est le cas des bibliothèques aux États-Unis et en Suisse)* ». Pour les enseignants, les ressources documentaires devraient être facilement accessibles depuis l'extérieur de l'université, depuis le domicile, quitte à mettre en place un accès sécurisé. En effet « *la tendance actuelle n'est-elle pas de pouvoir travailler de n'importe où, n'importe quand avec son propre matériel ?* ». Pour cela, il serait souhaitable que l'on « *accélère le passage au "tout numérique". Intensifier et généraliser les formations à la recherche documentaire* ». Il ne suffit pas seulement de mettre les ressources à la disposition du public, mais il faut lui apprendre à les utiliser. Ainsi, « *les bibliothèques virtuelles sont à privilégier* ». Car, l'université « *manque d'accès informatique aux banques de données et collections de revues scientifiques* » ; « *Les ressources ne couvrent pas suffisamment toutes les spécialités* ». « *Pour un chercheur dans ma discipline, le plus*

important n'est pas la BU mais les ressources en ligne, en particulier les bases de données » ; « Je ne connais pas le coût des ressources numériques, mais il faudrait favoriser dans la mesure du possible l'accès à des livres numériques et des revues sous forme numérique ». Il est donc important qu'il y ait une offre documentaire la plus complète possible et accessible à distance. Les ressources documentaires devraient être plus numérisées et les plus variées possible tenant compte de toutes les disciplines enseignées à l'UHA.

Cette perspective de la consultation à distance est d'autant plus importante pour les enseignants qu'ils travaillent déjà majoritairement depuis chez eux. Mais, ce travail « à distance » qui sera alors encore plus systématique, plus soutenu, n'est pas fait pour favoriser la présence dans le Learning Centre et leur participation au centre de ressources. Cette remarque en appelle une autre qui touche au métier d'enseignant puisqu'elle est en relation avec le besoin d'isolement et l'apparente impossibilité d'y parvenir au sein de l'université puisque les enseignants travaillent leurs cours principalement à domicile. Une des raisons à cela peut être trouvée dans plusieurs témoignages mettant en cause l'augmentation croissante des tâches et responsabilités administratives qui incombent aux enseignants. Ces missions où les interactions sont souvent très nombreuses, sont incompatibles avec les temps de réflexion nécessaires pour la préparation des cours et/ou le travail de recherche. Aussi, le métier d'enseignant oscille entre impératifs individuels et besoins collectifs qui se répercutent sur les espaces et les habitudes de travail.

Cette réflexion ayant été faite, on peut dire que pour ce qui concerne le risque encouru de désertion de la BU face à l'amélioration des ressources numériques souhaitée par les enseignants, force est de reconnaître que la disponibilité de ressources numériques importantes constitue un des traits distinctifs des Learning Centre par rapport aux bibliothèques traditionnelles. Le souhait d'une importante disponibilité des ressources numériques est bien une réalité, mais faut-il que les usagers acceptent de se former à l'utilisation de ces outils permettant leur accessibilité. En effet, les résultats ont montré que les formations à la recherche documentaire telles qu'elles sont délivrées ne paraissent pas porter concrètement leur fruit et ne sont pas suivies par une majorité d'enseignants. Elles sont suivies par les étudiants parce qu'elles sont obligatoires et même si d'après les bénéficiaires elles sont utiles, cela ne se retrouve pas dans la réalité puisque les enseignants estiment que leurs étudiants n'exploitent pas suffisamment les ressources documentaires et l'opinion des enseignants chercheurs n'est pas très positive sur la manière dont les étudiants utilisent ces ressources. Pour cela, la fréquentation d'un lieu ne règle en rien cet état de fait et là encore, une collaboration étroite entre les personnes ressources, professionnels de la documentation et enseignants pourrait être utile. Mais, les enseignants ont peu recours aux professionnels de la documentation et les étudiants, lorsqu'ils le font, sont satisfaits mis à part les étudiants de la FLSH. Se posent des problèmes d'efficacité, d'accueil, de compétence et d'incapacité du personnel à faire respecter la discipline.

Cette dimension de la formation en particulier en direction des enseignants, est indispensable pour l'appropriation du Learning Centre car on ne peut concevoir cette innovation sans le soutien des enseignants qui, au travers de pratiques pédagogiques vont inciter et stimuler les étudiants à s'approprier ce nouveau centre de ressources. Pour cela, il faudra préparer les enseignants à cette innovation.

Pour Perrenoud (1999a), les enseignants ne constituent pas un public à convaincre. Ils doivent s'ouvrir à l'innovation. Toucher les enseignants qui ne sont pas vraiment décidés à changer, qui ne savent pas « par quel bout commencer ». Travailler en priorité sur les cultures et les formations professionnelles serait plus utile voire plus efficace que de « truffer le système éducatif d'agents de liaison ». La formation des enseignants est donc indispensable à la diffusion de l'innovation. Si les étudiants apprennent, il est aussi vrai que les enseignants doivent le faire. Lebrun (2004) place la formation des enseignants comme étant un maillon permettant de relier la formation des étudiants et le développement de l'innovation dans les institutions. Autrement dit, la diffusion de l'innovation vers les institutions serait facilitée par la formation des enseignants eux-mêmes en lien avec celle des étudiants au sein de la classe (p.12).

Perrenoud (2001) pense que la meilleure des façons de préparer les enseignants à l'innovation est peut-être de les préparer en amont à l'idée qu'ils vont exercer un métier complexe. Métier d'enseignant doit être pensé comme une pratique réflexive. [...] Développer des « compétences d'innovation » c'est mettre en œuvre une forme d'entraînement et par là même engager les futurs enseignants dans des démarches de projet, de négociation, d'auto organisation. C'est une marque de considération vis-à-vis de l'étudiant que de prendre en compte ces nécessaires adaptations, ces remarques qui sont faites lors de l'évaluation des enseignements.

Cette nécessaire question de la formation des acteurs impliqués dans un processus d'innovation nous permet de revenir à notre interrogation de départ qui était de savoir comment faire en sorte qu'un « non usager » devienne « usager » ? Comment faire adhérer, convaincre, impliquer notre public, à savoir les étudiants, les enseignants, comment favoriser les interactions entre ces publics et les missions du Learning Centre et comment les accompagner dans le changement ? À ce niveau de notre réflexion, nous pouvons confirmer après l'analyse et l'interprétation des informations fournies par nos enquêtes qu'il existe des conditions réelles pour que la création du Learning Centre (MOSAIC) puisse offrir une opportunité de renouvellement de la pédagogie universitaire et permettre ainsi un renforcement de la relation triangulaire qui réunit enseignants, étudiants et savoir, mais à la condition que les innovateurs respectent un tant soit peu, les quelques recommandations que nous nous autorisons, sans aucune prétention, à leur faire.

En guise de conclusion : quelques recommandations

Au terme de cette étude nous nous autorisons à faire quelques recommandations dont l'objectif est de contribuer à favoriser l'appropriation du Learning Centre MOSAIC par l'ensemble de la communauté éducative de l'UHA.

1. Il est nécessaire de veiller à une **intégration effective et cohérente des services transversaux** mise au service des apprentissages et des enseignements : SCD, CLAM, la mission TICE, le SIO, etc. L'intégration de ces services nécessitera une redéfinition rigoureuse de leurs missions et des champs de compétences du personnel. Aussi, la mise en place de formations permettra l'acquisition de ces nouvelles compétences adaptées à la gestion du Learning Centre. Autant l'intégration cohérente de ces services est nécessaire comme appui aux apprentissages et aux enseignants, autant elle l'est pour le soutien moral et socio-affectif des étudiants. En effet, les résultats de nos enquêtes ont suffisamment montré que les étudiants apprécient particulièrement la dimension sociale du Learning Centre. Il nous semble donc important que les compétences à développer au niveau du personnel ne devront pas se limiter aux seuls savoirs faire techniques, nécessaires à l'exercice du métier de bibliothécaires et de documentalistes ou de maîtrise des TICE, mais aussi aux savoirs être et « savoirs vivre » fondés sur des aptitudes à l'accueil, à la convivialité et au respect. Nous avons montré en quoi cette dimension est sécurisante et permet aux étudiant de gérer leur stress, leurs angoisses face aux enjeux de la réussite de leurs études. Ce point fait référence aux stratégies de coping mises en évidence par Ionescu S., Jacquet M-M., Lhote C. (1997, p.103).
2. En référence aux propos de Jouguelet (2009), « si la bibliothèque est une composante majeure du centre, la notion de service intégré appelle une gouvernance élargie et spécifique, à la fois sur le plan scientifique et sur le plan administratif et financier » (p.41). D'un point de vue strictement financier, Bulpitt (2009) met en avant des exigences financières et environnementales qui orientent la philosophie de ces centres. Cet apprentissage devenu actif nécessite des environnements de travail équipés motivés également par une pression financière qui s'exerce sur les universités qui doivent réfléchir à un investissement stratégique. Toutefois, il est important de veiller à ce que ces préoccupations financières n'aillent pas à l'encontre de **la qualité des services rendus**.
3. La réussite de cette innovation doit reposer sur des **stratégies de dynamique d'appropriation de MOSAIC par les enseignants de l'UHA**. Celles-ci devraient passer,

entre autres, par le renforcement et la restructuration de la communauté de partage d'expériences de pratiques déjà initiée depuis quelques années dans le cadre des missions TICE au sein du Club Moodle. Ce Club informel qui regroupait en majorité des ingénieurs pédagogiques, devrait être réactivé et dynamisé en mettant en place des actions de communication régulières en direction des enseignants désireux de partager leurs pratiques d'utilisation des TICE. Ainsi, pourrait se constituer une communauté de « minorités actives fermentes » au sens de De Ketele (2010), comme cadre visible d'expérimentation des usages et de soutien aux enseignants.

L'animation d'une telle communauté pourrait être confiée à un(e) chargé(e) de mission bien « identifiée » par la communauté des enseignants, dans le dispositif MOSAIC. Le département des Sciences de l'Éducation pourrait être associé en tant que guide à cette action, afin de proposer des démarches réflexives (production scientifiques, communication sur ces pratiques pédagogiques, utilisation des TIC dans l'enseignement, ingénierie pédagogique, etc.).

4. S'il est clair désormais que le renouvellement pédagogique s'inscrit dans la pédagogie active, **il ne faut pas négliger les risques que comporterait un transfert de la responsabilité de l'apprentissage aux étudiants**. L'enseignant reste une personne ressource incontournable dans le processus d'apprentissage.
5. Il est nécessaire **d'informer et de communiquer sur l'ouverture prochaine et les missions** du Learning Centre pour stimuler la communauté universitaire. Dans cette perspective, les actions de communication entamées par la vice –Présidente CEVU sont à soutenir. Pour cela, il peut être conseillé de faire appel à des techniques marketing pour communiquer sur l'existence du lieu afin d'attirer l'Attention, susciter l'Intérêt, provoquer le Désir et inciter à l'Action (méthode AIDA). Rambhujun (1983) écrit bien que, « le contact est un des éléments sur lesquels il est encore possible d'agir pour modifier les comportements. Dans la grande majorité des cas, le service est rendu quand les représentants de l'organisation et les usagers se rencontrent et la qualité se juge à ce niveau-là. Les usagers reviennent quand ils sortent satisfaits et, surtout, quand une relation de confiance s'établit » (p.487).
6. **La communication devra être adaptée aux récepteurs** dont les préoccupations sont différentes comme nous l'avons vu grâce au dépouillement des questionnaires. Les étudiants sont dans un premier temps plus sensibles à l'ambiance du lieu et ses multiples fonctionnalités, tandis que les enseignants souhaitent y trouver un fonds documentaire de qualité. Varier les canaux de diffusion et se reposer sur des personnes relais au sein des UFR par exemple pour toucher de plus près la communauté éducative.

7. **Intégrer au Learning Centre MOSAIC une cellule d'aide à la compréhension et l'exploitation des résultats de l'évaluation des enseignements par les étudiants.** Piloté par exemple par le département des Sciences de l'Éducation, ce service, offert en toute discrétion aux enseignants, leur permettrait de rencontrer des « conseillers pédagogiques » qui pourraient approfondir les analyses et les interprétations des évaluations et répondre aux difficultés rencontrées, aux questions posées. Ainsi, l'enseignant ne serait plus seul face à des résultats parfois déconcertants.
8. Nous attirons l'attention sur la question de **fréquentation du Learning Centre par les enseignants et les étudiants dont le lieu d'apprentissage est éloigné du campus mulhousien** et donc de l'implantation du Learning Centre MOSAIC. Nous pensons ici aux étudiants des IUT de Mulhouse et surtout de Colmar (Sites du Grillenbreit et du Biopôle), ceux-là même qui aujourd'hui sont les plus nombreux à fréquenter un centre de ressources (BU à proximité) et dont les enseignants sont les plus nombreux à dispenser des cours dans une BU.
9. Le centre doit **s'ouvrir à d'autres publics** et répondre au besoin de « formation tout au long de la vie ». C'est dans cette perspective que pourra prendre place une stratégie d'insertion professionnelle des étudiants en fin de formation. Par exemple, offrir des espaces-temps de rencontre entre les entrepreneurs et les étudiants ; intégrer des moments où des entreprises ou des associations pourraient venir communiquer sur leurs pratiques, les métiers, les opportunités en matière de recrutement etc. Quoi de plus cohérent, si on pense que la pédagogie universitaire est soumise ou doit tendre vers la logique du développement des compétences ?
10. Un dispositif ne peut exister sans une **nécessaire évaluation**. Aussi, le Learning Centre ne pourra échapper à cette pratique de l'évaluation déjà en place pour les BU ainsi que pour les enseignements et les formations de l'UHA. Par le recueil du feed-back des utilisateurs et acteurs du centre sur son fonctionnement, leurs souhaits d'ajustements etc. on valorise l'utilisateur en le plaçant dans une position active et responsable ce qui peut participer à sa motivation de fréquentation et/ou d'animation du lieu. Les résultats de ces évaluations devraient être rendus publics et servir de document de référence aux mains des responsables pour mener une sorte d'évaluation-conseil du personnel et de la manière dont il rend ce service. Ainsi l'évaluation servirait réellement d'instrument de régulation du fonctionnement de MOSAIC.

Références bibliographiques

- Aballéa, F., Bercovitz, A. (1990). Pour une approche non dogmatique des démarches-qualité, *Études et expérimentations en formation continue*, 6, 41-47.
- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologie à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol 8, n°1-2, p.11-21.
- Alter (2010). *L'innovation ordinaire*, Paris : Puf, 282, 3^e édition.
- Amado, G., Guittet, A. (2003). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin, 206p. 4^e édition.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Baile, S. (2005). L'approche comportementale de l'évaluation des systèmes d'information : théories et taxonomie des modèles de recherche. <http://ias2005.free.fr/Actes/Doc/baile.doc> (Lien consulté le 15 décembre 2011).
- Barnier, G. (s.d.) Conférence sur les « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement ». http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf (Lien consulté le 13 février 2014).
- Barrot. M-J., Jacquinet-Delaunay, G. (2008). Des ressources pédagogiques aux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ?, in Geneviève Jacquinet-Delaunay et Elisabeth Fichez, *L'université et les TIC, Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles : De Boeck, p.143-178.
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (2), 257-281.
- Béchar, J.-P., Bédard, D. (2009). *Comprendre le monde des étudiants ; Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF. 63-76.
- Bessièrès, D. (2012). Sociologie de l'appropriation. Des Tice : peut-on parler d'une culture informationnelle partagée ou de genèse d'usage ? In *L'éducation à l'information, aux TIC et aux Médias : le temps de la convergence ?*, *Études de communication, Langages, information, médiations*, Presses de l'université Charles-de-Gaulle, Lille3, 39-48.

- Bisbrouck, M.Fr. (dir.) (2010). *Bibliothèques d'aujourd'hui : à la conquête de nouveaux espaces*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie.
- Bourgeaux, L., Camus-Vigué, A., Evans, Chr. (2010). Dedans/dehors : évolution des usages et des attentes des publics de la bibliothèque publique d'information. *Bulletin des bibliothèques de France*, 55, 25-31. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0025-004.pdf> (Lien consulté le 13 février 2014)
- Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet* (3^e éd.). Paris : P.U.F. Collection « psychologie d'aujourd'hui ».
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Ed. Retz (in Barnier p.11)
- Bulpitt, G. (2009). *Les learning centers : de nouveaux espaces pour une nouvelle façon de travailler avec les étudiants*. Bibliothèque de l'enssib. 9es rencontres Formist, La bibliothèque, lieu de formation, enssib, 18 juin 2009. <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/40663-les-learning-centers-de-nouveaux-espaces-pour-une-nouvelle-facon-de-travailler-avec-les-etudiants.pdf> (Lien consulté le 9 mars 2014)
- Cachard, P.-Y. (2010). Les bibliothèques universitaires face à l'écran : portrait du lecteur étudiant en attracteur étrange. *Bulletin des bibliothèques de France*, 55(5), 62-66.
- Chauvigné, Chr., Coulet, J.Cl. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28
- Cros, F., Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck, «Pédagogie en développement».
- Cros, Fr. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(118), 127-156.
- Crozier, M. (1965). *Le monde des employés de bureau : résultat d'une enquête menée dans sept communes d'assurance parisiennes*. Paris : Les Editions du Seuil. 238p.
- De Ketele, J.-M. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Revista portuguesa de pedagogia*, 30 anos, 7-24. <http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/viewFile/1137/585> (Lien consulté le 11 février 2014).
- De Ketele, J.-M. (2010). La Pédagogie universitaire: un courant en plein développement, *Revue française de pédagogie*, n° 172, juillet-septembre, p.5-13

- Delahaye, E. (2012). Mulhouse : un « Learning center » pour l'illberg. *L'Alsace*, <http://www.lalsace.fr/haut-rhin/2012/03/16/un-learning-center-pour-l-illberg> (Lien consulté le 15 novembre 2013)
- Delatour, V. (2012/2013). L'apprentissage actif est le plus performant, *Le cercle psy*, 7, 9.
- Delouée, S. (2013). *Psychologie sociale*. Paris : Dunod, 221p.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions
- Ekenguele, T. (2009). *Essai de conception d'un outil méthodologique d'aide à la planification de l'appropriation des TIC dans une école*. Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire général second grade. Université de Yaoundé I. http://www.memoireonline.com/03/11/4348/m_Essai-de-conception-dun-outil-methodologique-daide-la-planification-de-lappropriation-des-TIC6.html (Lien consulté le 7 février 2014).
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur : entre défis et opportunités. *Institut Français de l'Éducation*, 78, 30p.
- Enlart, S., Charbonnier, O. (2012). Internet : une invitation à repenser l'école. *Cahiers Pédagogiques*, 500, 60-62.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In Larose F & Karsenti T. (Ed.), *La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 99-128.
- Faucheux, C., Moscovici, S. (1971). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Paris : Mouton.
- Frenay, M., Paul, C. (2006). Le développement des projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignement universitaire dans ses activités d'enseignement ? In Nicole Rege Colet & Marc Romainville, *La pratique enseignante en mutation à l'université*, (pp.104- 127). Bruxelles : De Boeck.
- Germain-Rutherford, A., Diallo, B. (2006). Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités: modèle de formation à l'intégration des TIC, ? In Nicole Rege Colet & Marc Romainville. *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p.153-168). Bruxelles : De Boeck.
- Gillet, I., Scoyez, S. (2002). *Vivre, accompagner un projet : guide à l'usage des étudiants, des tuteurs*. Lyon : Chronique Sociale.

- Granger, E.M. (2012). The efficacy of student-centered instruction in supporting science learning, *Science*, 338, 105.
- Gueudet, G., Lameul, G., et Trouche, L. (2011). Questions relatives à la « pédagogie universitaire numérique », Regard et rôle de la recherche, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol 8, n°1-2, p.7-10.
- Gureckis, T.M., Markant, D.B. (2012). Self-Directed Learning : a cognitive and computational perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 7.
- Hannan, A., English, S., Silver, H. (1999). Why innovate ? Some preliminary findings from a research project on « innovations in teaching and learning in higher education ». *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289.
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (1991). *The Empowered School : The Management and Practice of School Development*. London : Cassell. (In Perrenoud 1999).
- Hermann, H. (A paraître). L'évaluation dans l'enseignement supérieur : retour d'expériences à partir d'un dispositif particulier des projets tuteurés. In M.-J. Gremmo (coord.) & N. Poteaux (coord.), *Espaces et dispositifs d'éducation et de formation : variations de recherche sur thème de laboratoire* (pp.205-220).
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne ; Francfort ; Main ; New York ; Paris : Peter Lang.
- Hovland, C.I., Janis, I.L., Kelley, H.H. (1953). *Communications and persuasion : Psychological studies in opinion change*. Connecticut : Greenwood Press.
- Hovland, C.I., Weiss W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quarterly*, 15, 635-650.
- Ionescu S., Jacquet M-M., Lhote C. (1997). *Les mécanismes de défense: théorie et clinique*, Paris : Nathan, p.103
- Isaac, H. (2007). Rapport sur l'université numérique. Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, l'université Numérique, Henri Isaac, maître de conférences, DRM—CREPA UMR 7088 , 4 octobre 2007. 49p.
- Jelmam, Y. (2011). Transformations du triangle didactique sous l'effet des TIC à l'université tunisienne. *Distances*, 1-9.
- Jouguelet, S. (2009). Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche. *Rapport à Madame la ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*. n°2009-022. 51p.

- Lamouroux, M. (2011). *Le modèle du learning centre*. Réunion des professeurs documentalistes interlocuteurs académiques, DGESCO, Paris, 24 janvier 2011. <http://eduscol.education.fr/cdi/anim/reunion-des-interlocuteurs-academiques/reunions/documents-en-telechargement/2011/lcdef.pdf> (Lien consulté le 12 décembre 2013)
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1(1), 11-21.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris : PUF. 300p. Trad. M. et C. Faucheux.
- Maisonneuve, J. (2013). *La psychologie sociale*. Paris : PUF, 22^{ème} éd. 126p.
- Malotau, S. (2011). Pour des bibliothèques engagées dans la diffusion des savoirs de l'université : l'exemple de l'Institut National Polytechnique de Toulouse. *Bulletin des bibliothèques de France*, 56(1), 54-59.
- Meirieu, Ph. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF Éditeur.
- Millerand, F. (1998). Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'innovation et de l'appropriation, université de Montréal, http://composite.org/v98.1/aricles/ntic_1.htm.
- Obin, J.-P. (1997). L'innovation scolaire a-t-elle un sens ? In l'innovation, levier de changement dans l'institution éducation. *Actes des universités d'été La Baume-Lès-Aix*, 25-29 Août 1997. Paris : CNDP http://www.ac-nice.fr/pasi/old/innovations/archives/ancien-site/publications/innovation_levier_changement.pdf (consulté le 4 mars 2014) pp. 21-32.
- Pelletier, P. (2009). L'enseignement supérieur : un milieu sous influences ? In Bédard, D. et Béchard, J.-P., *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.77-92). Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1999 a) Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs, in Lurin, J. et Nidegger, C. (dir.) *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*, Genève, Service de la recherche en éducation, Cahier n° 3, pp. 88-103.
- Perrenoud, Ph. (1999 b). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (Lien consulté le 11 décembre 2012)
- Perrenoud, Ph. (2001). Préparer les enseignants au changement. *Journées « Éducation & Prospective », Forum de l'innovation pédagogique et éducative*, Ollioules, 30-31 mars

2001.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_11.html (Lien consulté le 11 mars 2014).
- Perret-Clermont, A.-N. (1979, réédition augmentée en 1996 avec la collaboration de Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M.-L., 5ème réédition en 2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Petty, R.E., Cacioppo, J.T. (1983). Central and peripheral routes to persuasion. In L. Percy et A. Woodside (Dir.), *Application to advertising, Advertising and Consumer Psychology* (pp. 3-23). Lexington : Lexington books.
- Piaget, J. (1965). *Le constructivisme*. Paris : PUF. Collection Que Sais-je ? N°1311.
- Poteaux, N. (2001). *La pédagogie de projet*. GRF IGC. <http://www.entreprendre.site.ac-strasbourg.fr/Tome4/> (consulté le 11 décembre 2012).
- Pouget, J. (2013). *Intégrer et manager la génération Y*. Paris : Vuibert. 208p. 2^{ème} édition.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 6p.
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Lien consulté le 13 février 2014).
- Rambhujun, N. (1983). Le marketing des bibliothèques universitaires : une approche théorique. *Bulletin des bibliothèques de France*, 28(5), 485-496.
- Rapport d'Etudes (2011). Mettre en place un Learning Centre, Enjeux et problématiques, mai 2001, Conférences des présidents d'universités et Caisses des dépôts et consignation, 59p.
- Rapport de recherche : Evaluation du dispositif d'enseignement à distance à l'Université de Strasbourg, Marc Trestini (dir.), Bernard Coulibaly, Isabelle Rossini, Eric Christoffel, Ecaterina Pacurar, Gilles Lemire, LISEC : EA2310, 2010-2011.
- Romainville, M. (2006). Des pratiques en mutation ? In Nicole Rege Colet & Marc Romainville. *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp.7-13). Bruxelles : De Boeck.
- Schneeweile, M. et Marquet, P. (2009). Le Web dans les études universitaires : effets du genre sur l'acceptabilité, *Environnement Informatique pour Apprentissage Humain*,
- Servet, M. (2010). Les bibliothèques troisième lieu : une nouvelle génération d'établissements culturels, *Bulletin des bibliothèques de France*, 55(4), 57-66

- Steyer, A., Zimmermann, J.-B (2004). Influence sociale et diffusion de l'innovation. *Mathematics and Social Sciences*, 168(4), 43-57. <http://www.ehess.fr/revue-msh/pdf/N168R929.pdf> (Lien consulté le 7 février 2014)
- Tarin, L. (2011). *Learning centres : vers un modèle à la française*. *Bulletin des bibliothèques de France*, 4.
- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation : partager l'innovation au sein et entre les communautés de pratique. In Bédard, D. et Béchar, J.-P., *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.213-227). Paris : PUF.
- Van Dooren, B. (1999). *Bibliothèques universitaires et nouvelles technologies. Rapport à destination du ministère de l'éducation*. <http://media.education.gouv.fr/file/96/6/5966.pdf> (Lien consulté le 12 avril 2012).
- Viau, R., Joly, J. (2001) *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. Communication au colloque de l'ACFAS. http://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Viau.pdf (lien consulté le 4 mars 2014).

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 :

Guide d'entretien	125
-------------------------	-----

Annexe 2 :

Questionnaire Étudiants	127
-------------------------------	-----

Annexe 3 :

Questionnaire Enseignants	138
---------------------------------	-----

Guide d'entretien

Description (la réalité, l'existant)

- **Lister** ce qui existe (moyens matériels/équipement à distance/sur place, moyens humains, structuration de l'espace, signalétique etc.).
- **Décrire** les différents services rendus : en interne (horaires, sur place ou à distance, charge de travail pour le personnel, qualifications, interactions entre le personnel, accompagnement/tutorat, actions ponctuelles, passerelles entre différents services...) puis au niveau externe (interactions institutionnelles ? ou autres...)
- Quels sont les **objectifs** du service en terme de savoir et savoir-faire ? (*qu'est-ce que vous proposez, vous faites et qu'est-ce que cela apporte à l'utilisateur à la fin...*)
- **Cible(s)** : quel(s) public(s) ? (*UHA ? hors UHA ?*)

Évaluation actuelle du dispositif

- Existe-t-il une évaluation du dispositif actuel ? Si oui, à quelle fréquence, par qui, sur quoi, pour qui ?
- Quels résultats/analyses ? (*Profil type d'utilisateur, taux et points de satisfaction / d'insatisfaction, motivations ? Quelles difficultés/regrets sont souvent mis en avant par les usagers ?*)

Opinion sur le fonctionnement du dispositif actuel

- D'une manière générale, quels sont d'après vous les points forts et les points faibles du dispositif actuel ?
- Concernant l'espace actuel (*structuration, confort, esthétique, convivialité..*), quels sont d'après vous les points forts et les points faibles ?
- Quelles sont d'après vous les principales motivations de fréquentation de votre service ? (*usages actuels...*).

Futur Learning Center

- Pour vous, quelles sont les priorités d'un Learning Center ?
- D'après vous, au sein du futur Learning Centre, quels services de l'UHA devraient être représentés ? Sous quelle forme ?
- Quelle(s) alliance(s), quelles passerelles imaginez-vous pour lier les différents services dans le futur et stimuler l'acquisition des connaissances ?

- D'après vous, comment optimiser l'espace interne du Learning Center ? (*structuration, confort, esthétique, convivialité, signalétique...*). Plus précisément, comment faudrait-il concevoir l'espace de travail pour les usagers ? (*individuel, collectif*)
- Quel(s) public(s) devrai(en)t être visé(s) par le futur Learning center ?
- Qu'est ce qui devrait être prévu selon vous en terme d'accompagnement de l'utilisateur du Learning Center (tutorat, soutien, formation) ?
- Qu'est ce qui devrait être prévu, selon vous, en terme d'accompagnement du personnel (formation, soutien, suivi) ?

Divers

- Quels seraient les points que vous souhaiteriez que l'on aborde dans le questionnaire à destination des usagers ?
- Comment pensez-vous qu'il faudrait évaluer le LC ?
- Souhaitez-vous exprimer d'autres points ?

Remerciements...

Questionnaire Étudiants

Ce questionnaire a pour objet de mieux cerner les usages que les étudiants de l'UHA font des TICE et des ressources documentaires dans leur processus d'apprentissage. A l'initiative de cette enquête, nous, enseignants-chercheurs de l'UHA, vous remercions vivement pour votre participation qui vous prendra entre 10 et 15 mn.

Profil des étudiants.

Je suis :

☐

Fille

☐

Garçon

Mon âge :

J'indique ma composante :

☐

IUT Colmar

☐

FST

☐

FSESJ

☐

ENSCMu

☐

IUT Mulhouse

☐

FLSH

☐

PEPS

☐

ENSISA

Ma filière :

Ma filière :

Ma filière :

Ma filière :

Ma filière :

Ma filière :

☐

Cycle Préparatoire

☐

Ingénieur mécanique

☐

Ingénieur informatique et réseaux

☐

Ingénieur textile et fibres

☐

Ingénieur automatique et systèmes

☐

Ingénieur par alternance des systèmes de production

Ma filière :

Ma filière :

Je prépare actuellement :

☐

DUT1

☐

L1

☐

M1

☐

Ing2

☐

DUT2

☐

L2

☐

M2

☐

Ing3

☐

LPro

☐

L3

☐

Ing1

Mes parents sont :

☐

Mariés/Union libre

☐

Divorcés/Séparés

☐

Autre

Le plus haut diplôme obtenu par mon père est :

☐

Brevet des collèges

☐

Bac Professionnel

☐

Licence/L3

☐

Diplômes de grandes écoles

- | | | | |
|--|-------------------------------------|---|---------------------------------------|
| ☐ CAP ou BEP | ☐ DUT | ☐ Maîtrise/Master1 | ☐ Sans diplôme |
| ☐ Bac Général | ☐ BTS | ☐ DEA,DESS/Master2 | ☐ Autre |
| ☐ Bac Technologique | ☐ DEUG/L1 L2 | ☐ Doctorat | |

Si "Autre", précisez :

Mon père est :

- | | | | |
|---|--|----------------------------------|--|
| ☐ Agriculteur | ☐ Cadre et profession intellectuelle supérieure | ☐ Ouvrier | ☐ Père au foyer |
| ☐ Artisan,Commerçant,Chef d'entreprise | ☐ Employé (fonction publique, employé administratif,policier, militaire, employé de commerce..) | ☐ Inactif | ☐ Autre |

Si "Autre", précisez :

Le plus haut diplôme obtenu par ma mère est :

- | | | | |
|--|--|--|---|
| ☐ Brevet des collèges | ☐ Bac Professionnel | ☐ Licence/L3 | ☐ Diplômes de grandes écoles |
| ☐ CAP ou BEP | ☐ DUT | ☐ Maîtrise/Master1 | ☐ Sans diplôme |
| ☐ Bac Général | ☐ BTS | ☐ DEA, DESS/Master2 | ☐ Autre |
| ☐ Bac Technologique | ☐ DEUG/L1,L2 | ☐ Doctorat | |

Si "Autre", précisez :

Ma mère est :

- | | | | |
|--|--|-----------------------------------|--|
| ☐ Agricultrice | ☐ Cadre et profession intellectuelle supérieure | ☐ Ouvrière | ☐ Mère au foyer |
| ☐ Artisan,Commerçante,Chef d'entreprise | ☐ Employée (fonction publique, employée administrative,policieère, militaire, employée de commerce..) | ☐ Inactive | ☐ Autre |

Si "Autre", précisez :

En semaine, je loge :

- | | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|
| ☐ Chez mes parents | ☐ Seul dans un | ☐ En couple dans un | ☐ En collocation dans |
|---|---------------------------------------|--|--|

appartement/studio/chambre appartement/studio

un appartement/studio

Le code postal de mon lieu d'habitation en semaine est :

Caractéristiques et perception de leur environnement et méthodes de travail.

Lorsque j'organise mon travail ...

- ☐ Je suis toujours prêt(e) longtemps à l'avance
 ☐ Je travaille toujours au dernier moment
 ☐ En général j'anticipe
 ☐ Cela dépend des périodes

Je privilégie mes études au détriment de mes loisirs.

- ☐ Tout à fait vrai
 ☐ Plutôt vrai
 ☐ Plutôt pas vrai
 ☐ Pas du tout vrai

Les cours que je suis à l'UHA sont en ligne :

- ☐ Tous
 ☐ Très peu
 ☐ Ne sais pas
- ☐ La plupart
 ☐ Aucun

Les cours dispensés devraient exploiter plus fréquemment les nouvelles technologies (tablettes, tableaux interactifs).

- ☐ Tout à fait d'accord
 ☐ Plutôt d'accord
 ☐ Plutôt pas d'accord
 ☐ Pas du tout d'accord

La mise en ligne des cours est pour moi :

- ☐ Très utile
 ☐ Assez utile
 ☐ Pas très utile
 ☐ Inutile

Cette année universitaire, mes enseignants m'ont fait travailler à la BU durant une séance de cours ?

- ☐ Oui 1 à 2 fois
 ☐ Oui 5 à 6 fois
 ☐ Non
- ☐ Oui 3 à 4 fois
 ☐ Oui plus de 6 fois

Pour mes études mais en dehors des cours, je préfère travailler :

- ☐ Plutôt chez moi
 ☐ Plutôt en bibliothèque
 ☐ Les deux
 ☐ Autre

Si "Autre", précisez :

Le week end je consacre du temps à mes études :

- ☐ Très souvent
 ☐ Assez souvent
 ☐ Occasionnellement
 ☐ Jamais

Pour moi :

	C'est très important	C'est assez important	C'est pas très important	C'est pas du tout important
Avoir un travail qui me plaît	☐	☐	☐	☐
Avoir un travail qui paie bien	☐	☐	☐	☐
Avoir des responsabilités	☐	☐	☐	☐
M'entendre avec ma hiérarchie	☐	☐	☐	☐
M'entendre avec mes collègues	☐	☐	☐	☐

Travailler le moins loin possible de chez moi	☐	☐	☐	☐
Choisir mon entreprise pour mon premier emploi	☐	☐	☐	☐
Progresser dans mon entreprise	☐	☐	☐	☐
Travailler dans un cadre agréable	☐	☐	☐	☐
Avoir une mobilité géographique	☐	☐	☐	☐
Fonder une famille très vite après mes études	☐	☐	☐	☐
Etre propriétaire	☐	☐	☐	☐
Savoir ce qui se passe dans le monde	☐	☐	☐	☐
Avoir beaucoup d'amis	☐	☐	☐	☐
Avoir du temps dans la semaine pour mes loisirs	☐	☐	☐	☐

Vous avez entre 18 et 30 ans. Savez vous comment on nomme votre génération ?



Oui



Non

Si oui, comment ?

Avec les affirmations suivantes je suis :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Etre respectueux de la hiérarchie	☐	☐	☐	☐
Equilibrer travail et loisirs	☐	☐	☐	☐
Etre en quête de plaisirs personnels	☐	☐	☐	☐
Faire passer famille et amis avant le travail	☐	☐	☐	☐
Avoir d'abord du temps pour moi	☐	☐	☐	☐
La carrière avant tout	☐	☐	☐	☐
Vivre au présent sans penser au lendemain	☐	☐	☐	☐
L'opinion des autres importe peu	☐	☐	☐	☐
Se sentir bien est plus important que la performance	☐	☐	☐	☐
Ce que je suis est plus important que ce que je fais	☐	☐	☐	☐
Dans l'entreprise il faut éviter la critique	☐	☐	☐	☐
Il faut fuir la compétition au travail	☐	☐	☐	☐
Ce que j'apprends est moins important que ce que je sens	☐	☐	☐	☐
J'accepte mal la critique	☐	☐	☐	☐
Je gère mal les difficultés et les déceptions	☐	☐	☐	☐
Je ne persévère pas souvent	☐	☐	☐	☐
L'effort n'est pas toujours gagnant	☐	☐	☐	☐

Je me préserve à tout prix	☐	☐	☐	☐
Je suis impatient(e)	☐	☐	☐	☐
Je privilégie le travail d'équipe	☐	☐	☐	☐
J'aime être consulté	☐	☐	☐	☐
Je suis multitâches	☐	☐	☐	☐
Je veux être acteur(-trice) de mon propre projet	☐	☐	☐	☐
Je veux changer le monde	☐	☐	☐	☐
Aimer son travail c'est primordial	☐	☐	☐	☐
Je veux être heureux(-se)... maintenant !	☐	☐	☐	☐
Je suis en réorientation perpétuelle	☐	☐	☐	☐
J'ai besoin de reconnaissance concrète	☐	☐	☐	☐

TIC : équipement et utilisation.**Je possède :**

☐ Téléphone portable	☐ Ordinateur portable	☐ Accès Internet	☐ Télévision connectée à Internet
☐ Ordinateur fixe	☐ Imprimante	☐ Tablette numérique	☐ Wifi

J'utilise les TIC pour :

	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Jamais	Je ne sais pas le faire	Je ne suis pas équipé(e) pour le faire
Accéder à ma messagerie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser des moteurs de recherche	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser des logiciels de bureautique	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gérer un site Web	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fréquenter des réseaux sociaux	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vendre/acheter des biens et/ou services	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire des recherches pour mes cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Télécharger vidéos, musiques...	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lire la presse pour m'informer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jouer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rechercher stages et/ou emplois saisonniers	☐	☐	☐	☐	☐	☐
M'informer sur mon orientation	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser les services bancaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Consulter des cours mis en ligne par mes enseignants	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rechercher de l'information sur la santé	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Préparer mes voyages ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Je qualifie mon degré de compétences dans les utilisations suivantes :

	Expert	A l'aise	Eprouve des difficultés	Ignore complètement	Je ne suis pas équipé pour le faire
Messagerie électronique	☐	☐	☐	☐	☐
Navigateur	☐	☐	☐	☐	☐
Moteurs de recherche	☐	☐	☐	☐	☐
Traitement de texte	☐	☐	☐	☐	☐
Tableur (type "Excel")	☐	☐	☐	☐	☐
Réseaux sociaux	☐	☐	☐	☐	☐
Outil de présentation assistée par ordinateur (type "PowerPoint")	☐	☐	☐	☐	☐
Ecriture de pages HTML	☐	☐	☐	☐	☐
Gestion d'un site Web	☐	☐	☐	☐	☐

Utilisez vous les ordinateurs mis à disposition par l'Université de Haute Alsace ?

- ☐ oui à la BU
 ☐ oui dans les espaces de circulation
 ☐ non, car équipé chez soi
- ☐ oui dans les salles informatiques
 ☐ non car trop compliqué pour y accéder
 ☐ non autre raison ou sans raison

Ma perception de l'utilisation des TIC à l'université....

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
L'équipement est "vieillot"	☐	☐	☐	☐
L'équipement est insuffisant en nombre	☐	☐	☐	☐
Il manque des personnes compétentes pour nous aider	☐	☐	☐	☐
Trop de dysfonctionnements	☐	☐	☐	☐
Les cours en ligne ne remplaceront pas ceux en face à face	☐	☐	☐	☐
J'ai besoin du support papier pour travailler	☐	☐	☐	☐
L'équipement des enseignants est en retard sur celui des étudiants	☐	☐	☐	☐
Cela n'apporte rien à l'enseignement	☐	☐	☐	☐
Les enseignants devraient les utiliser beaucoup plus (tableaux interactifs, cours en lignes, forums...)	☐	☐	☐	☐

Bibliothèque(s) de l'UHA : quelles fréquentation et perceptions ?

Depuis le mois de février, je suis allé(e) dans une bibliothèque de l'UHA :

- ☐ Tous les jours ou presque
 ☐ Quelquefois chaque mois
 ☐ jamais
- ☐ 1 à 2 fois par semaine
 ☐ Moins souvent
 ☐ Ca dépend des périodes (en période

d'examen...)

Au cours du premier semestre (septembre à janvier), je suis allé(e) dans une bibliothèque de l'UHA :

☐ Au même rythme
 ☐ Plus souvent
 ☐ Moins souvent
 ☐ Jamais

Ce qui m'incite à fréquenter une BU c'est :

	L'approche des examens/contrôles		Trouver un lieu favorable pour travailler seul		Faire des photocopies		La convivialité du lieu
	Répondre à une demande des enseignants		Pouvoir travailler en groupe		L'aide du personnel		Autre
	Emprunter pour travailler chez moi		Me détendre		Discuter entre amis		

Si "Autre", précisez :

Pour la réussite de mes études, l'utilisation d'une BU est :

☐ Très importante
 ☐ Assez importante
 ☐ Pas très importante
 ☐ Pas du tout importante

Dans les bibliothèques de l'UHA que je fréquente, j'utilise les ordinateurs pour faire des recherches :

☐ Très souvent
 ☐ Assez souvent
 ☐ Occasionnellement
 ☐ Jamais

Voici la bibliothèque que je fréquente le plus depuis septembre :

☐ BU Site de Colmar
 ☐ BU Fonderie
 ☐ Autre
☐ BU Campus mulhousien
 ☐ Bibliothèque de l'IUT de Mulhouse

Si "Autre" précisez :

Je m'exprime sur le principal attrait et principal défaut de ma bibliothèque préférée :

Principal attrait	
Principal défaut	

Durant cette année universitaire, les enseignants nous ont sollicités à utiliser les ressources documentaires de la BU :

☐ Toujours
 ☐ Très souvent
 ☐ Assez souvent
 ☐ Jamais

Des enseignants de quelle(s) matière(s) ?

Les enseignants nous remettent une bibliographie en début ou fin de cours :

☐ Très souvent ☐ Assez souvent ☐ Occasionnellement ☐ Jamais

Pour l'avenir, les améliorations les plus urgentes pour les BU de l'UHA seraient :

	Rénovation des locaux		Espace de petite restauration		Plus de places assises		Convivialité du personnel
	Horaires étendus		Plus grande luminosité		Plus large choix de documents		Autre
	Plus d'espaces pour travailler en groupe		Température du lieu optimisée hiver/été		Plus grand nombre d'exemplaires d'un même livre		
	Espaces de détente		Plus de calme		Pouvoir emprunter des supports audio, vidéo pour se divertir		

Si "Autre", précisez :

Recherche documentaire : quel degré de maîtrise ?

Depuis le début de mon entrée à l'UHA, j'ai reçu une formation minimum à la recherche documentaire :

☐ Oui, elle était obligatoire ☐ Oui de mon plein gré ☐ Non

Cette formation m'a été :

☐ Très utile ☐ Assez utile ☐ Pas très utile ☐ Inutile

Je souhaite pouvoir bénéficier d'une formation à la recherche documentaire :

☐ Oui ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

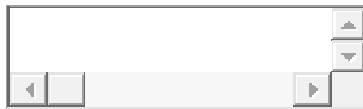
J'utilise Internet pour mes recherches documentaires :

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Rarement ☐ Jamais

J'utilise Internet pour des recherches documentaires plutôt :

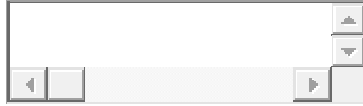
☐	Chez moi	☐	Chez des amis	☐	A la BU	☐	Dans une autre bibliothèque (hors UHA)
☐	Chez mes parents	☐	Dans un cybercafé...	☐	Dans une salle informatique de l'Université	☐	Autre

Si "Autre", précisez :

A horizontal text input field with a light gray border. On the left side, there are two small square buttons: the first contains a left-pointing arrow, and the second is empty. On the right side, there are two small square buttons: the top one contains an up-pointing arrow, and the bottom one contains a down-pointing arrow.

La bibliothèque idéale.

Je décris ma bibliothèque idéale :

A horizontal text input field with a light gray border. On the left side, there are two small square buttons: the first contains a left-pointing arrow, and the second is empty. On the right side, there are two small square buttons: the top one contains an up-pointing arrow, and the bottom one contains a down-pointing arrow.

Questionnaire Enseignants

Chère/Cher Collègue,

Ce questionnaire a pour objectif de mieux cerner les usages des TIC et des ressources documentaires dans vos pratiques d'enseignement et de recherche. Notre enquête porte également sur la perception que vous avez du comportement étudiant. A l'initiative de cette recherche, nous, Hélène HERMANN et Bernard COULIBALY enseignants-chercheurs à l'UHA, vous remercions très sincèrement pour votre participation qui vous prendra entre 10 et 15mn.

Profil de l'enquêté(e).

Vous êtes :

☐ Femme ☐ Homme

Quel est votre statut ?

☐ Enseignant Certifié ☐ Enseignant Chercheur ☐ Autre
☐ Enseignant Agrégé ☐ Enseignant Post Doc

Quelle est votre spécialité ?

☐ Sciences Physique, Mécanique ☐ Marketing/Publicité ☐ Lettres, Sciences Humaines ☐ Informatique
☐ Chimie, Biochimie ☐ Commerce ☐ Sciences de l'Education ☐ Logistique/Transport
☐ Mathématiques ☐ Economie ☐ Communication/Expression ☐ Autre
☐ SVT ☐ Droit ☐ Langues

Où enseignez-vous ?

☐ IUT Colmar ☐ FLSH ☐ ENSCMu ☐ CLAM
☐ IUT Mulhouse ☐ CUFEF ☐ ENSISA ☐ Autre
☐ FST ☐ FSESJ ☐ PEPS

En quelle(s) année(s) de cursus intervenez-vous ?

☐ DUT1 ☐ L2 ☐ Doctorat ☐ Autre
☐ DUT2 ☐ L3 ☐ Ing1
☐ LPro ☐ M1 ☐ Ing2
☐ L1 ☐ M2 ☐ Ing3

Depuis combien d'années enseignez-vous ?

☐ Moins de 5 ans ☐ de 11 à 15 ans ☐ de 21 à 25 ans

☐ de 5 à 10 ans ☐ de 16 à 20 ans ☐ plus de 25 ans

Vos habitudes de travail.

Habituellement, dans quel(s) lieu(x) préparez-vous vos cours ?

☐ Dans votre bureau de l'Université ☐ Dans une bibliothèque de l'UHA ☐ A votre domicile ☐ Autre

A titre privé, de quel(s) équipement(s) disposez-vous ?

☐ Ordinateur fixe ☐ Imprimante ☐ Tablette numérique ☐ Autre
☐ Ordinateur portable ☐ Accès à Internet ☐ Télévision connectée à Internet

Quelle est votre maîtrise de ces équipements pour des recherches documentaires ?

☐ Parfaite ☐ Assez bonne ☐ Je ne les utilise jamais pour cela
☐ Bonne ☐ Insuffisante

Bibliothèque universitaire et ressources documentaires.

Depuis septembre, vous êtes allé(e) dans une bibliothèque de l'UHA :

	Tous les jours ou presque	1 à 2 fois par semaine	Quelquefois chaque mois	Moins souvent	Jamais
Premier semestre	☐	☐	☐	☐	☐
Deuxième semestre	☐	☐	☐	☐	☐

Quelles sont les bibliothèques que vous avez fréquentées depuis septembre ?

☐ BU Colmar ☐ BU Fonderie ☐ Autre
☐ BU Mulhouse ☐ Bibliothèque de laboratoire

Vous y êtes allé(e) pour :

☐ Faire des recherches documentaires ☐ Travailler avec des collègues ☐ Travailler seul ☐ Emprunter/rendre des documents ☐ Autre ☐ Travailler avec des étudiants
☐ Consulter des documents

Vous arrive-t-il de demander de l'aide au personnel de la bibliothèque ?

☐ Très souvent ☐ Assez souvent ☐ Rarement ☐ Jamais

Quel est le principal attrait et le principal défaut de la bibliothèque que vous fréquentez le plus ?

Principal attrait

Principal défaut

Avez-vous déjà bénéficié d'une formation à la recherche documentaire dispensée par l'UHA ?

- ☐ Oui très récemment
 ☐ Oui mais il y a plus de 3 ans
 ☐ Non jamais
 ☐ Je ne savais pas qu'on pouvait en bénéficier

Vous est-il arrivé de suggérer des achats ?

- ☐ Très souvent
 ☐ Assez souvent
 ☐ Rarement
 ☐ Jamais

Ces suggestions ont-elles été suivies ?

- ☐ Toujours
 ☐ Presque jamais
 ☐ Ne sais pas
☐ Presque toujours
☐ Jamais

Aimeriez-vous participer à l'animation d'une BU ? (conférences;démonstrations;travaux avec les étudiants;collaboration avec le personnel...)

- ☐ Oui
 ☐ Plutôt oui
 ☐ Plutôt non
 ☐ Non pas du tout

Pour vous, une BU est importante pour :

- ☐ Votre enseignement
 ☐ Votre carrière
 ☐ Rien de tout cela
☐ Votre recherche
☐ Votre culture personnelle

Que pensez-vous de la manière dont vos étudiants actuels exploitent les ressources documentaires disponibles dans les bibliothèques ?

- ☐ Très bien exploitées
 ☐ Pas assez bien exploitées
 ☐ Je ne suis pas à même de juger
☐ Assez bien exploitées
☐ Pas du tout exploitées

Incitez-vous les étudiants à se rendre dans une bibliothèque ?

- ☐ Très souvent
 ☐ Assez souvent
 ☐ Occasionnellement
 ☐ Jamais

Vous les dirigez vers une bibliothèque pour :

- ☐ Préparer leurs examens
 ☐ Autre
 ☐ S'informer en complément de vos cours
 ☐ Effectuer des recherches à votre demande

Cette année, avez-vous réalisé des TD/TP au sein d'une BU ?

- ☐ Systématiquement
 ☐ Assez souvent
 ☐ Jamais
☐ Très souvent
☐ Rarement
☐ Mes cours ne s'y prêtent pas

Comment percevez-vous les étudiants d'aujourd'hui ?

Les étudiants d'aujourd'hui sont plus difficiles à gérer en cours. Avec cette affirmation vous êtes :

- ☐ Tout à fait d'accord
 ☐ Plutôt d'accord
 ☐ Plutôt pas d'accord
 ☐ Pas du tout d'accord

D'après vous, les étudiants d'aujourd'hui sont :

	Beaucoup plus	Toujours autant	Beaucoup moins	Plus du tout	Ne l'ont jamais été
Dissipés en cours (bavardages...)	☐	☐	☐	☐	☐
Impliqués dans leur travail	☐	☐	☐	☐	☐
Pessimistes quant à leur avenir professionnel	☐	☐	☐	☐	☐
Fragiles émotionnellement	☐	☐	☐	☐	☐
Bousculés/destabilisés dans leur vie privée	☐	☐	☐	☐	☐
Hédonistes	☐	☐	☐	☐	☐
Sans cesse en train de se plaindre	☐	☐	☐	☐	☐
Présents en cours mais connectés avec l'extérieur	☐	☐	☐	☐	☐
Respectueux de la hiérarchie	☐	☐	☐	☐	☐

D'après vous, l'enseignant devrait-il changer ses méthodes d'enseignement pour s'adapter aux étudiants d'aujourd'hui ?

☐ Oui ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non

Parmi ces changements lesquels vous semblent pertinents, adaptés à la situation actuelle ?

☐ Etre plus autoritaire ☐ Favoriser la pédagogie par projet ☐ Autre ☐ Changer sa pédagogie ☐ Modifier le rythme des enseignements ☐ Organiser plus de travaux de groupe
☐ Utiliser davantage les TIC ☐ Fournir davantage de supports

Pour l'avenir...

Par rapport à ce que vous connaissez d'une BU, un centre de ressources "idéal" devrait présenter :

☐ Espace de petite restauration ☐ Espaces de détente ☐ Plusieurs exemplaires d'un même document ☐ Lumière naturelle ☐ Espaces pour travailler en groupe ☐ Autre ☐ Horaires étendus
☐ Salles de conférences ☐ Température régulée été/hiver ☐ Large choix de documents ☐ Très nombreuses places assises ☐ Zones de silence ☐ Possibilité d'emprunter des ressources pour se divertir (audio, vidéo) ☐ Convivialité du personnel

Avant cette enquête, avez-vous entendu parler de "Learning Center" ?

☐ Oui ☐ Non

Un "Learning Center" est-ce différent d'une BU ?

☐ Oui, rien à voir ☐ Oui plutôt mais quelques ressemblances ☐ Non c'est strictement pareil ☐ Ne sais pas

Quelles sont d'après vous les différences ?



Mission, objectif
différents



Architecture



Autre



Public visé



Contenu

Vous avez la parole. Expression libre au sujet des ressources documentaires, du public étudiant, du métier d'enseignant...

