HAL
open science

Bibliothèques universitaires et formation à distance : comment satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants ?

Rafaël Szwarcensztein

To cite this version:

Rafaël Szwarcensztein. Bibliothèques universitaires et formation à distance : comment satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants ?. domain_shs.info.bibl. 2015. mem_01218354

HAL Id: mem_01218354

https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem_01218354v1

Submitted on 21 Oct 2015

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Diplôme de conservateur des bibliothèques

Mémoire d'étude / janvier 2015

Bibliothèques universitaires et formation à distance : comment satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants ?

Rafaël Szwarcensztein

Sous la direction de Christophe Catanese
Responsable de la formation initiale des conservateurs – ENSSIB

Remerciements

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à Christophe Catanese, pour avoir bien voulu assurer la direction de ce mémoire et me prodiguer d'utiles conseils.

Je tiens également à manifester ma reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont accordé du temps pour répondre à mes interrogations, que cela soit dans le cadre d'un entretien ou d'un échange de courriers électroniques : Thomas Chaimbault (responsable de la formation des bibliothécaires à l'ENSSIB), Jean-Marc Doucet (consultant-formateur, chef de projet e-formation), Christophe Evans (PAST à l'ENSSIB), Claire Gaillard (chargée de formation à distance à l'ENSSIB), Keren Mills (responsable du développement des services numériques à la bibliothèque de l'Open University), Elisabeth Noël (responsable de la bibliothèque de l'ENSSIB), Jacques Rodet (maître de conférence associé à l'UVSQ), Pascale Solon (ancienne responsable des périodiques à la BU de sciences et de la formation des usagers à la BU SHS de l'université de Caen Basse-Normandie).

Je remercie également toutes celles et tous ceux qui ont eu la gentillesse de répondre à mon questionnaire.

Enfin, rien de tout cela n'aurait été possible sans le soutien de Véronique, mon épouse, et de Darius, mon fils, qui m'ont donné l'énergie de toujours avancer.

(cc) BY-NC-ND

Résumé :

Les bibliothèques universitaires ont acquis une expertise dans les domaines de la documentation électronique et de la formation à l'information qui les rend capables de satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants. Il leur reste encore à mieux prendre en compte les spécificités pédagogiques de la formation à distance afin d'y occuper une place plus centrale.

Descripteurs :

Besoin information, Constructivisme (psychologie), Enseignement à distance, Universités – Bibliothèques

Abstract :

Academic libraries have become expert in electronic documentation and in teaching information literacy, so that they can meet the informational needs of distance learners. They have yet to take better account of educational characteristics of distance learning in order to occupy a more central place in it.

Keywords :

Information need, Constructivism (psychology), Distance learning, Universities - Libraries

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France** » disponible en ligne *http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.fr* ou par courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

BY-NC-ND

Sommaire

SIGLES ET ABREVIATIONS 7

INTRODUCTION..... 9

ENSEIGNEMENT A DISTANCE ET BESOIN INFORMATIONNEL : UNE INCOMPATIBILITE ? 13

Démarche informationnelle 13

Qu'est-ce qu'un besoin d'information ? 13

Comment satisfaire ce besoin ? 15

Que vient changer la distance ? 18

L'enseignement à distance et les universités françaises : une histoire déjà ancienne..... 21

Petite histoire de l'enseignement à distance à l'université 21

Les apprenants distants traditionnels et les bibliothèques universitaires 25

Les termes du problème 27

Les TIC et le renouveau de la formation à distance..... 31

De l'exception à la norme 32

Les MOOC : un public inconnaissable, des besoins indéfinis 34

Repenser les bibliothèques universitaires au prisme de la satisfaction des besoins informationnels des apprenants distants 36

BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ET FORMATION A DISTANCE : LES STRATEGIES ACTUELLES 39

Une enquête sur les dynamiques actuelles..... 39

La méthodologie d'enquête 40

Les questionnaires : une première grille de lecture..... 41

Moodle : l'arrière-plan technique 42

La FAD et les bibliothèques universitaires : des pratiques qui peinent à se renouveler 44

Une transposition de l'existant..... 46

Un embryon d'offres spécifiques 47

Une sous-exploitation des possibilités techniques 48

L'absence d'une stratégie claire 49

L'apprenant distant, cet inconnu 49

Les bibliothèques universitaires et les SED : un rendez-vous manqué . 50

L'importance des volontés personnelles 51

LA FAD DU POINT DE VUE DOCUMENTAIRE 53

Démultiplier les sources d'information 53

Les ressources éducatives libres..... 54

(cc) BY-NC-ND

L'open access *55*
Vers un métacatalogue *57*
Accompagner l'apprenant distant **59**
De la formation à l'information à la culture de l'information *60*
La transmission de la culture de l'information *62*
Le bibliothécaire : ce tuteur qui s'ignore *64*
Faire vivre les collections en FAD **66**
Développer le patrimoine numérique de la FAD *67*
Rendre accessibles les ressources *69*
Construire des itinéraires personnalisés *71*
CONCLUSION **75**
SOURCES **77**
BIBLIOGRAPHIE **79**
TABLE DES ANNEXES **85**
TABLE DES ILLUSTRATIONS **91**
TABLE DES MATIERES **93**

(cc) BY-NC-ND

Sigles et abréviations

ADBS : Association des professionnels de l'information et de la documentation

C2i : Certificat informatique et internet

FAD : Formation à distance

FIED : Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance

FOAD : Formation ouverte et à distance

FORMIST : Formation à l'information scientifique et technique

FUN : France université numérique

LOM : *Learning Object Metadata*

MESR : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

MIT : *Massachusetts Institute of Technology*

MOOC : *Massive open online course*

RDF : *Ressource Description Framework*

SCD : Service commun de la documentation

SCORM : *Sharable Content Object Reference Model*

SED : Service d'enseignement à distance

SICD : Service interétablissements de la coopération documentaire

SRI : Système de recherche d'information

TIC : Technologie de l'information et de la communication

Unesco : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNT : Université numérique thématique

(cc) BY-NC-ND

INTRODUCTION

L'enseignement supérieur français se doit de relever deux défis majeurs en ce début de XXIème siècle : l'accroissement de ses effectifs et le développement du numérique. Si la massification a commencé plusieurs décennies auparavant, elle continue à lui faire difficulté, notamment en raison de l'arrivée sur les bancs de l'université d'étudiants qui n'en maîtrisent pas les codes. L'avènement des technologies de l'information et de la communication, et notamment d'Internet, et la place qu'elles revêtent dans notre société, interrogent pour leur part les pratiques même d'enseignement et les modalités de transmission du savoir.

L'alliance des deux confronte les universités françaises à une injonction contradictoire : les étudiants, de plus en plus nombreux, revendiquent le droit à une formation sur mesure. Cette individualisation se trouve encore renforcée par l'apparition du concept de « formation tout au long de la vie », « qui est chargée de répondre aux besoins d'une société en constante mutation, aux difficultés du marché de l'emploi, à l'instabilité des carrières professionnelles et à la complexité croissante des métiers[1]. » Des adultes diplômés reviennent à l'université le temps d'acquérir de nouvelles compétences. Ils espèrent ainsi devenir plus compétitifs dans le but soit de retrouver ou de changer d'emploi, soit d'obtenir une promotion. Pour de tels apprenants, les cursus classiques ne se montrent guère adaptés et des parcours plus courts et plus ciblés semblent de mise.

L'enseignement à distance apparaît dans ces circonstances comme une solution particulièrement adaptée. Il propose une alternative aux cours en amphithéâtre des premières années, où la place manque pour accueillir l'ensemble des inscrits. Il permet aux salariés de reprendre des études parallèlement à leur activité professionnelle. Il laisse les apprenants instaurer leurs propres stratégies d'apprentissage et gérer leur organisation. Pourtant, malgré ses apparentes qualités, il ne demeure que peu investi par l'enseignement supérieur.[2]

En réalité, mettre au point un enseignement à distance de qualité se révèle extrêmement complexe. Si les établissements du supérieur souhaitent en faire une véritable forme d'instruction et ne pas se contenter de mettre des documents au format pdf en ligne et d'imposer une date de rendu de devoir, ils ne peuvent s'épargner une réflexion approfondie qui porte à la fois sur les domaines administratifs, organisationnels, pédagogiques et techniques.

Les bibliothèques universitaires se sont déjà emparées par elles-mêmes de la question de la formation à distance. Nombre d'entre elles proposent des dispositifs à l'intention de leurs usagers. Pour autant, leur implication à l'échelle des universités paraît encore marginale dans ce domaine. Des raisons traditionnelles, liées notamment à la place étroite laissée à la documentation dans l'enseignement supérieur français, l'expliquent en partie. Néanmoins l'hypothèse peut être émise

---

[1] GLICKMAN, Viviane. *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002, p. 39 (Education et formation).

[2] « Encore aujourd'hui, la formation à distance n'est pas véritablement intégrée aux modalités d'apprentissage universitaire français et, sauf cas particuliers, reste marginale dans l'offre globale de formation des établissements d'enseignement supérieur français. » FEDERATION INTERUNIVERSITAIRE DE LA FORMATION A DISTANCE. *Guide de la formation universitaire à distance* [en ligne]. [s.l.] : FIED, mars 2014, p. 10. Disponible sur : <http://www.uniso.fr/FFOAD/information/guide.pdf> (consulté le 01/07/2014).

(cc) BY-NC-ND

que la formation à distance pose des problèmes spécifiques aux bibliothèques universitaires, pour lesquels des solutions restent à inventer.

Les bibliothèques universitaires visent à satisfaire les besoins informationnels des différentes populations universitaires. Pour y parvenir, elles s'appuient sur une connaissance fine de celles-ci, à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif. L'éloignement physique des apprenants distants apporte une difficulté majeure, car les bibliothèques ne disposent pas de moyens de les rencontrer. Si elles peuvent les caractériser en termes d'effectifs, de diplômes ou de disciplines, elles se trouvent dans l'incapacité d'établir le contact qui leur permettrait de cibler de manière fine et précise leurs besoins. Dans ces conditions, comment répondre aux besoins informationnels de ce public opaque ? Comment bâtir une offre de collections et des services qui puissent leur convenir ?

Afin de répondre à cette interrogation, la première étape de cette étude va consister à mettre en évidence l'ensemble des tensions qui opposent enseignement à distance et satisfaction des besoins informationnels. La première survient de l'implication du facteur humain dans la démarche informationnelle. Celle-ci suppose une interaction et un dialogue ainsi qu'une logique de minimisation des coûts cognitifs auxquels les TIC n'apportent pas de moyens de substitution évidents. La deuxième prend pied dans l'histoire qui lie l'enseignement supérieur français et les modalités de formation à distance. Ces dernières n'ont jamais été considérées que comme des pis-aller pour les publics empêchés et n'apparaissent jamais prises en compte dans toutes leurs potentialités. Cependant, le développement des TIC offre l'occasion de changer cette image et ouvre la perspective d'un futur où la formation à distance deviendrait la norme.

Réfléchir aux moyens de répondre aux besoins informationnels des apprenants distants devient dès lors une urgence pour les bibliothèques universitaires. Celles-ci ne partent cependant pas de rien. Une enquête a été menée auprès de certaines d'entre elles afin de comprendre les dynamiques déjà instituées dans ce domaine. Après avoir explicité la démarche adoptée, deux principaux écueils émergeront au milieu des nombreuses initiatives positives. Le premier a trait à la difficulté rencontrée par les bibliothèques universitaires pour renouveler leurs pratiques et leur tendance à capitaliser sur ce qu'elles savent déjà faire. Le deuxième résulte de l'absence d'une stratégie claire de la part des tutelles. Les universités n'osent pas encore modifier les organisations de sorte que les bibliothèques universitaires échouent sur l'absence de coopération entre services et entre corps.

Malgré cette difficulté, les bibliothèques ont les moyens de bâtir une offre documentaire et des services qui répondent réellement aux besoins informationnels des apprenants distants. S'appuyant sur les pratiques documentaires de ceux-ci, elles sont à même d'exploiter les ressources disponibles en ligne et de les intégrer à la fois au sein de leurs collections et à l'intérieur même des cours disponibles sur les plates-formes. Néanmoins, la mise à disposition ne saurait suffire. Les apprenants distants doivent parvenir à assimiler et à utiliser l'information, ce qui passe par l'acquisition d'une culture de l'information. En faisant appel à la pédagogie propre à la formation à distance, cette culture peut se diffuser au travers de tous les enseignements. Les bibliothécaires ne se feraient donc pas professeurs mais tuteurs, afin d'accompagner au mieux les apprenants et d'apporter des solutions personnalisées à leurs besoins. Le nombre croissant des apprenants distants pose une limite à cette réponse humaine et des solutions techniques doivent être élaborées. Grâce à une multiplication des accès et à un profilage

(cc) BY-NC-ND

précis, les bibliothèques universitaires peuvent amener aux apprenants distants l'information qui répondra le plus probablement à leurs besoins informationnels.

(cc) BY-NC-ND

ENSEIGNEMENT A DISTANCE ET BESOIN INFORMATIONNEL : UNE INCOMPATIBILITE ?

DEMARCHE INFORMATIONNELLE

La démarche informationnelle désigne l'ensemble des étapes qui mènent du besoin d'information à sa satisfaction. Comprendre les mécanismes en jeu permet de se départir d'un a priori fréquent selon lequel une offre documentaire large et des outils de consultation performants suffisent à répondre aux besoins informationnels des publics à desservir. Cette double illusion se trouve encore renforcée lorsque les TIC et Internet interviennent. S'en départir représente une nécessité pour les bibliothèques universitaires qui s'engagent dans l'enseignement à distance. Le facteur humain reste primordial et l'offre comme les outils s'élaborent en fonction de celui-ci.

Cerner au plus juste les besoins informationnels suppose la construction d'un dialogue entre la personne qui éprouve le besoin et un tiers médiateur, expert en information. Cet échange implique une part affective importante puisqu'il doit aboutir à un dévoilement cognitif et à une représentation précise du contexte qui a vu émerger le besoin.

Inclure la distance dans ce processus fait forcément difficulté et ajoute un filtre qui vient brouiller la dimension relationnelle. Il en résulte que la satisfaction des besoins informationnels des apprenants distants ne peut se contenter d'une simple transposition des méthodes mises au point en présentiel, même si certaines peuvent sans doute être adaptées.

L'histoire de l'enseignement à distance dans les universités prouve que cet aspect n'a pas toujours été réfléchi. Toutefois, l'apparition des TIC a renouvelé l'approche que les institutions de l'enseignement supérieur en ont eu. En modifiant la nature même de l'information, les TIC ont conduit à une évolution du modèle pédagogique qui sert d'appui à l'élaboration des cursus à distance, mais également à une modification approfondie de leur public. Celui-ci peut potentiellement inclure n'importe qui, de sorte que les bibliothèques universitaires se trouvent confrontées à un nouveau défi : satisfaire les besoins informationnels d'apprenants qu'elles ne connaissent pas, ni ne peuvent connaître.

Qu'est-ce qu'un besoin d'information ?

L'expression « besoin d'information » rapproche deux termes qui, s'ils paraissent faciles à saisir de manière quasi-instinctive, n'en demeurent pas moins extrêmement difficiles à définir avec précision. Toutefois, dans la perspective adoptée ici, il a semblé plus pertinent de doter d'emblée le vocable « information » d'une définition large et stable et de centrer notre réflexion sur la notion de « besoin ». Par conséquent, suivant Clément Arsenault et Jean-Michel Salaün, l'information sera au cours de cette réflexion « considérée comme un ensemble de données dont la structure et le contexte permettent de véhiculer un sens, et donc

BY-NC-ND

susceptibles d'informer la personne à qui les données sont transmises[3] ». Il reste maintenant à saisir précisément ce que recouvre le concept de « besoin ».

Pour ce faire, un mouvement, qui pourrait être qualifié de naturel, consiste à suivre la pente de l'analogie. A l'instar du besoin d'hydratation ou du besoin d'alimentation, le besoin d'information serait l'émanation d'une exigence intérieure nécessaire à la survie de l'individu. Si, dans certaines circonstances, l'obtention d'une information peut revêtir un caractère vital, le besoin d'information ne naît assurément pas de la physiologie de l'individu. La preuve en réside dans l'absence de symptômes physiques, comme la soif ou la faim.

Toutefois, cette première approche permet de repérer une caractéristique fondamentale de la notion de besoin. Si la soif signale un manque d'eau et la faim un manque de nourriture, le besoin d'information témoigne d'un manque d'information. Se retrouve ici la définition donnée par le Trésor de la Langue Française au mot « besoin » : « situation de manque ou prise de conscience d'un manque[4]. »

Mais qu'est-ce qui vient susciter ce manque ? Comme la réponse n'est pas à chercher dans l'intériorité de l'individu, il convient de se tourner vers l'extérieur. Le besoin d'information trouve donc son origine dans l'interaction entre l'individu et le monde qui l'entoure. Deux principales théories cherchent à rendre compte de ce phénomène.

La première présuppose que le monde extérieur dresse un obstacle face à l'individu et que ce dernier se trouve dans l'impossibilité de le surmonter, non pas en raison d'une incapacité physique, mais par insuffisance de connaissance. Le monde extérieur constitue donc l'occasion pour l'individu de prendre conscience d'une lacune qu'il va chercher à combler. Il s'agit du principe dit de l'anomalie dans l'état de connaissance développé par Nicholas Belkin[5], où l'individu se trouve en présence d'une question pour laquelle il n'a pas de réponse.

La deuxième théorie, élaborée notamment par Tefko Saracevic, ne postule plus un obstacle insurmontable, mais se place du côté de la prise de décision[6]. L'individu, confronté au monde, est obligé d'agir. La difficulté réside dans le fait que toute action est incertaine. Par conséquent, l'individu rationnel va essayer de réduire l'incertitude afin d'obtenir par son action le résultat qu'il désire, et l'information représente le moyen d'y parvenir.

Quelles que soient leurs différences, ces deux thèses permettent de concevoir un modèle unique, qu'Yves-François Le Coadic se propose de formuler. L'individu se trouve initialement dans un premier état de connaissance, constitué par la somme de ses représentations. La nécessité d'agir ou de comprendre l'amène à constater une lacune dans ses connaissances, qui crée un décalage entre ses représentations et le monde. C'est de ce constat que naît la prise de conscience

---

[3] ARSENAULT, Clément, et SALAÜN, Jean-Michel. *Introduction aux sciences de l'information*. Paris : La Découverte, 2010, p. 105.

[4] TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE. « Besoin. » Dans : *Trésor de la langue française informatisé* [en ligne]. Disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/saveregass.exe?33;s=_3927263670;r=1> (consulté le 21/10/2014).

[5] Voir à ce propos SIMONNOT, Brigitte. « Le besoin d'information : principes et compétences. » Dans : *Thémat'IC 2006 « Information : besoins et usages »* [en ligne], Strasbourg, 17 mars 2006, p. 3. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1940> (consulté le 13/07/2014).

[6] Voir à ce propos SIMONNOT, Brigitte. *op. cit.*, p. 4.

(cc) BY-NC-ND

d'un besoin d'information. L'individu entre alors dans un processus de recherche d'information qui le conduit à un nouvel état de connaissance.[7]

Yves-François Le Coadic tire de ce modèle un double constat. Tout d'abord, le besoin d'information est généré par le système social et organisationnel dans lequel l'individu se trouve inséré[8]. Il en découle que répondre au besoin d'information nécessite de connaître ce système. A cela s'ajoute ce qu'il nomme, en se plaçant dans la droite ligne de Platon, le paradoxe de Menon. L'individu en sait assez pour s'apercevoir que ses connaissances s'avèrent incomplètes. Mais, d'une part, il n'en sait pas assez pour évaluer la justesse des questions qu'il pose au système d'information dans lequel il mène sa recherche d'information et, d'autre part, il ignore si les réponses qu'il trouve élucident effectivement ses interrogations. La nécessité d'un tiers médiateur s'impose dès lors. Celui-ci ne connaît pas forcément la réponse mais il est expert dans l'art d'interroger le système d'information et de mesurer le degré de pertinence des réponses obtenues.

Finalement, la satisfaction du besoin d'information n'incombe pas tant à celui qui le ressent qu'à ce tiers médiateur. Ce dernier se voit attribuer la difficile tâche de parvenir à une connaissance plus exacte et plus juste du besoin que l'individu qui l'éprouve. Ceci passe à la fois par l'étude du contexte qui a fait naître le besoin, par une capacité à comprendre les mécanismes mentaux de la personne qui le sollicite, et par la maîtrise de l'information à sa disposition. Toute la difficulté de satisfaire le besoin d'information se fait dès lors jour.

Comment satisfaire ce besoin ?

Obtenir une réponse à un besoin d'information passe obligatoirement par l'interrogation d'un système de recherche d'information, qui peut revêtir des formes multiples. Le problème demeure, ainsi que cela a été précédemment évoqué, de savoir quelle question poser à ce système. Toutes les recherches menées dans ce domaine aboutissent à la même conclusion :

> un utilisateur formalisera une demande, l'explicitera, mais son usage réel (son besoin) ne correspondra pas forcément à ce qu'il a formalisé. La rencontre de l'information et du besoin implique donc un travail d'interprétation et de décryptage, un dialogue, un ajustement[9].

Il s'agit donc, pour le tiers médiateur, d'effectuer une véritable analyse du besoin qui passe par le dialogue. Celui-ci s'avère d'autant plus indispensable qu'au paradoxe de Menon s'ajoute un effet d'étiquetage, pressenti par Robert Taylor et vérifié par Peter Ingwersen, qui veut qu'« en situation de recherche d'information,

---

[7] « Notre état (ou nos états) de connaissance sur un sujet donné, à un moment donné est (sont) représenté(s) par une structure de concepts liés par leurs relations : c'est notre « image » du monde. Lorsque nous constatons une déficience, une lacune, un défaut ou une anomalie de cet (ou de ces) état(s) de connaissance, nous nous trouvons dans un état anomal de connaissance : nous en savons assez pour savoir que nous avons un besoin d'information, mais nous n'en savons pas assez pour pouvoir poser les bonnes questions qui nous fourniraient l'information requise. En questionnant un système d'information, nous essayons d'obtenir une ou des informations qui vont annuler cette anomalie. Il en résultera un nouvel état de connaissance. » LE COADIC, Yves-François. *Le besoin d'information. Formulation, négociation, diagnostic.* Paris : ADBS éditions, 2007, p. 19.

[8] « Le besoin d'information n'est pas inhérent à l'individu mais est conduit par le système social et organisationnel dans lequel il se trouve. » LE COADIC, Yves-François. *op. cit.*, p. 13.

[9] RIONDET, Odile. « La notion de « besoin d'information » dans les archives ouvertes du CNRS (Archivesic). » Dans : *Thémat'IC 2006 « Information : besoins et usages »* [en ligne], Strasbourg, 17 mars 2006, p. 5. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1938-la-notion-de-besoin-d-information-dans-les-archives-ouvertes-du-cnrs-archivesic.pdf> (consulté le 09/09/2014).

BY-NC-ND

les usagers ont tendance à ne pas exprimer tout ce qu'ils savent, mais seulement ce qu'ils estiment suffisant pour le documentaliste ou le SRI. Même lorsqu'ils ont une bonne définition de leur besoin, ils ont tendance à le caractériser dans leur demande initiale avec très peu de termes ou de concepts[10]. »

Cette analyse du besoin se construit autour d'un triple questionnement. Le premier ensemble d'interrogations se concentre sur le contexte qui a vu émerger le besoin d'information : il s'agit de mieux saisir la tâche que l'individu doit réaliser et qui a suscité son besoin d'information. Par tâche, il faut ici comprendre « l'ensemble des activités nécessaires, habituelles ou crues comme étant nécessaires pour réaliser un but. La recherche documentaire est rarement une fin en soi (sauf pour le professionnel de l'information), elle participe en général à la réalisation d'une autre tâche. Il est nécessaire d'analyser ce que l'individu doit faire (ou pense qu'il a à faire) de l'information recherchée[11]. »

Il faut donc déterminer la cause qui a amené le destinataire primaire de l'information, c'est-à-dire la personne qui s'est engagée dans la recherche d'information, à entamer cette démarche : veut-elle acquérir des connaissances pour son développement personnel ? doit-elle écrire un rapport professionnel ? cherche-t-elle à rédiger un devoir scolaire ?... Ceci amène à s'interroger sur le destinataire secondaire de cette recherche. Par destinataire secondaire, il faut comprendre la personne à laquelle s'adresse le produit qui sera élaboré à l'aide des informations découvertes, sachant qu'en définitive le destinataire secondaire peut se confondre avec le destinataire primaire. D'ailleurs, la nature de ce produit doit également être éclaircie : les informations à fournir pour construire un exposé oral, une note écrite ou une vidéo ne seront pas du même type.

Les questions documentaires apparaissent comme le prolongement naturel des questions contextuelles. Le tiers médiateur va devoir déterminer au minimum trois caractéristiques de l'information vers laquelle il va orienter le destinataire primaire : le type, comme cela a été énoncé précédemment, la largeur et la profondeur. Le type d'une information désigne l'association constituée par la forme et le médium du document qui la véhicule. La largeur de l'information représente son degré d'exhaustivité sur un sujet. Sa profondeur désigne son degré de spécialisation, et par conséquent sa complexité.

Toutefois, l'ensemble des réponses obtenues ne pourront pas être exploitées sans une compréhension approfondie du destinataire primaire. Le tiers médiateur doit parvenir à découvrir les principales données qui caractérisent le destinataire primaire au sein de l'organisation qui a fait émerger son besoin d'information : quelle est sa fonction ? quelle est sa place dans la hiérarchie ? quel parcours l'y a conduit ?... Mais il doit également appréhender son fonctionnement cognitif, c'est-à-dire déterminer l'état actuel de ses connaissances[12] ainsi que la façon dont il les élabore.

L'analyse du besoin repose sur une conviction :

> Répondre au besoin d'information, ce n'est pas répondre techniquement à une première expression telle qu'elle est littéralement exprimée. C'est

---

[10] SIMONNOT, Brigitte. *op. cit.*, p. 3.

[11] SIMONNOT, Brigitte. *op. cit.*, p. 7.

[12] « La procédure de dialogue permet de construire une représentation de l'état des connaissances du demandeur sous forme d'un réseau d'associations entre des mots, d'examiner cette structure et d'identifier des anomalies dans l'état des connaissances. » SIMONNOT, Brigitte. *op. cit.*, p. 4.

(cc) BY-NC-ND

> permettre une appropriation, permettre de trouver du sens. S'intéresser à la dimension cognitive de la relation de l'usager à l'information[13].

La recherche d'information proprement dite ne débute qu'une fois toute cette procédure menée. Elle commence par la formulation d'une équation de recherche. Celle-ci traduit dans un langage compréhensible par le SRI la question qui exprime au plus juste le besoin d'information. Cette équation permet au SRI de générer les meilleurs taux de rappel[14] et de précision[15]. Le destinataire primaire évalue alors les informations fournies. Trois cas de figure se dessinent :

- le destinataire primaire se montre satisfait des informations obtenues ; ces dernières répondent selon lui à son besoin d'information et la recherche d'information s'arrête ;
- le destinataire ne se sent pas satisfait des informations obtenues et il juge que son besoin d'information persiste ; il modifie alors son équation de recherche et réitère le processus jusqu'à obtenir satisfaction ;
- le destinataire s'estime satisfait par les informations obtenues mais, si son premier besoin d'information s'avère comblé, un nouveau besoin surgit de la consultation des informations ; une nouvelle analyse du besoin doit avoir lieu et le processus reprend depuis le début.

Ces trois possibilités suppose un destinataire qui a la volonté de mener cette démarche jusqu'à la satisfaction du besoin d'information. Dans la réalité, la recherche d'information peut cesser avant, notamment lorsque le destinataire primaire trouve le coût trop élevé en temps ou en énergie. Une difficulté supplémentaire surgit ici pour qui veut satisfaire un besoin d'information :

> A proprement parler, seul l'utilisateur ayant éprouvé le besoin d'information à l'origine d'une démarche de recherche peut juger de la pertinence d'un document par rapport au besoin[16].

Par conséquent, il n'existe aucun moyen objectif pour savoir si un besoin d'information a été satisfait ou non.

Toujours est-il que « la recherche d'information est un processus empirique, itératif, évolutif et souvent imprécis. Il repose avant tout sur le principe d'essais et erreurs, puisqu'on ne peut au préalable déterminer précisément les conséquences d'une action, surtout dans le cas des recherches exploratoires. En raison des nombreuses sources de distorsion qui jalonnent le processus, il y aura très souvent un écart entre les résultats obtenus et le besoin initialement ressenti[17]… »

---

[13] RIONDET, Odile. *op. cit.*, p. 6.

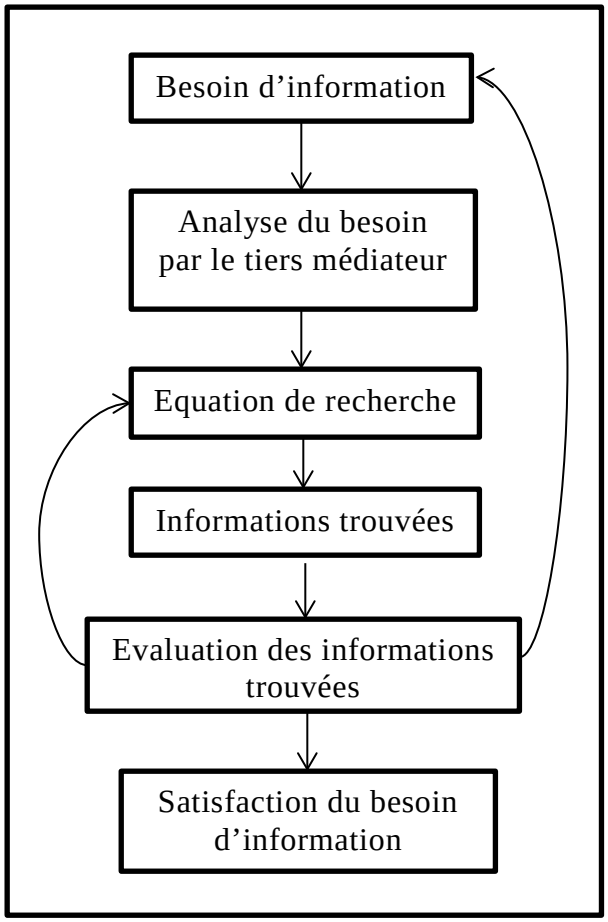
[14] Le taux de rappel est une « [m]esure de l'efficacité d'un système d'indexation et de recherche établie à partir du ratio entre le nombre de documents pertinents trouvés lors d'une recherche documentaire et le nombre total de documents pertinents existant dans le système. C'est un indicateur de mesure du silence. » ADBS. « Taux de rappel. » Dans : *Vocabulaire de la documentation* [en ligne], [s.d.]. Disponible sur : <http://www.adbs.fr/taux-de-rappel-18792.htm?RH=OUTILS_VOC> (consulté le 23/10/2014).

[15] Le taux de précision est une « [m]esure de l'efficacité d'un système d'indexation et de recherche établie à partir du ratio entre le nombre de documents pertinents trouvés lors d'une recherche documentaire et le nombre total de documents trouvés en réponse à la question. C'est un indicateur de mesure du bruit. » ADBS. « Taux de précision. » Dans : *Vocabulaire de la documentation* [en ligne], [s.d.]. Disponible sur : <http://www.adbs.fr/taux-de-precision-18784.htm?RH=OUTILS_VOC> (consulté le 23/10/2014).

[16] ARSENAULT, Clément, et SALAÜN, Jean-Michel. *op. cit.*, p. 156.

[17] ARSENAULT, Clément, et SALAÜN, Jean-Michel. *op. cit.*, p. 113.

BY-NC-ND



Du besoin d'information à sa satisfaction

Que vient changer la distance ?

De manière implicite, il a toujours été considéré jusqu'alors que le tiers médiateur et l'individu ressentant le besoin d'information se trouvaient engagés dans un dialogue en face-à-face. Toutefois, dans le cadre de la formation à distance, cette situation ne se présente guère. Il convient à présent d'insérer dans notre réflexion la notion de distance et d'envisager comment cette dernière influe sur le processus aboutissant à la satisfaction du besoin d'information.

La distance représente elle aussi une notion qui paraît évidente mais qui en réalité se montre protéiforme. Elle se pense en premier lieu sous un angle spatial. Le Trésor de la langue française la définit comme un « [i]ntervalle mesurable qui sépare deux objets, deux points dans l'espace ; [un] espace qu'on franchit pour aller d'un lieu à un autre[18]. » La distance éloigne donc dans l'espace le tiers médiateur et le destinataire primaire. Ceci peut de prime abord paraître sans conséquence puisque la résolution du besoin d'information passe par le dialogue et donc par l'échange verbal. Or, les nouveaux moyens de communication permettent à deux interlocuteurs de poursuivre un échange auditif, et même visuel, tout en étant physiquement séparés.

Cette conception revient à nier l'influence des médias sur la communication. Ainsi que l'expliquent Philippe Dessus, Benoît Lemaire et Jacques Baille :

[18] TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE. « Distance. » Dans : *Trésor de la langue française informatisé* [en ligne]. Disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?17;s=2306255700;b=13;r=1;nat=;i=1;;> (consulté le 24/10/2014).

BY-NC-ND

> [L]e nombre d'acquiescements, d'interruptions et de recouvrements de parole est plus élevé dans la conversation naturelle alors que la taille des tours de parole y est moindre. Le dialogue, rendu plus formel lorsqu'un dispositif technique s'intercale entre les interlocuteurs, n'est pas sans surprises et apparaît dans d'autres circonstances (communication au talkie-walkie, par exemple). Le résultat intéressant est cependant qu'un dispositif technique qui reproduit l'image et le son des participants en temps réel, procédé qui semble identique à une communication en face à face, affecte tout de même les processus de communication élémentaires de la conversation naturelle[19].

Même si une conversation téléphonique ou une visio-conférence donnent l'illusion d'une continuité entre l'échange en présence et l'échange à distance, l'introduction d'une médiation technologique vient modifier à la fois le langage, avec l'utilisation de structures de phrases plus développées, et la gestuelle. En outre, les interlocuteurs n'agissent pas, ils se trouvent dans une situation passive ou leurs gestes s'avèrent contraints par le dispositif technique, de sorte qu'il manque au tiers médiateur des informations pour satisfaire au mieux le besoin d'information. En effet, la connaissance de l'individu qui ressent le besoin passe non seulement par l'étude de ce qu'il dit, mais également par l'observation de ce qu'il fait : ces gestes peuvent traduire la familiarité avec le lieu où se déroule la recherche d'information ou avec l'outil technique qui la rend possible…[20] Cette distorsion se trouve amplifiée lorsqu'à la distance géographique s'ajoute la distance temporelle : questions et réponses se succèdent avec parfois plusieurs heures de décalage.

Les outils techniques de communication apportent cependant certaines améliorations sur le plan de l'échange. Evoquant ce qu'il nomme les réunions « médiatisées », Yves-François Le Coadic explique :

> La réunion médiatisée n'est pas une réplique de la réunion face-à-face. On s'accorde à considérer comme dépassée l'idée que la téléconférence soit un substitut de la réunion en face-à-face, puisqu'il est reconnu aujourd'hui que les réunions médiatisées, instrumentalisées, apportent une plus-value, non seulement sur le plan de la concentration de la discussion mais aussi sur le plan de l'aide à la décision[21].

L'utilisation d'un média comme vecteur des échanges évite les digressions et permet aux différents interlocuteurs d'aborder une attitude plus analytique quant à la recherche de solution par rapport au problème qui les réunit.

Une expression plus formelle, une gestuelle contrainte, une attitude plus rationnelle qu'émotionnelle font que la distance spatiale et la distance temporelle placent au cœur des échanges une distance relationnelle[22]. Celle-ci implique que

---

[19] DESSUS, Philippe, LEMAIRE, Benoît et BAILLE, Jacques. « Études expérimentales sur l'enseignement à distance. » *Sciences et Techniques Educatives* [en ligne], 1997, n° 4, vol. 2, p. 16 (pagination pdf). Disponible sur : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/ste97.pdf> (consulté le 20/06/2014).

[20] « C'est en étudiant ce que disent et ce que font les gens qu'on peut déduire leurs besoins d'information. » LE COADIC, Yves-François. *op. cit.*, p. 37.

[21] LE COADIC, Yves-François. *op. cit.*, p. 132.

[22] La distance relationnelle ne doit pas être confondue avec la distance transactionnelle, définie comme l'interaction des variables « dialogue » et « structure » selon les lois suivantes : plus le « dialogue » augmente, plus la distance transactionnelle diminue ; plus la « structure » augmente, plus la distance transactionnelle augmente. La distance relationnelle se penserait plutôt comme une composante de la variable « dialogue ». Voir à ce propos DESSUS, Philippe, LEMAIRE, Benoît et BAILLE, Jacques. *op. cit.*, p. 5 et MOORE, Michael Grahame. « The Theory of

BY-NC-ND

les échanges s'effectuent de manière plus normée et que les interlocuteurs se livrent moins. Dans le cadre de l'analyse du besoin d'information, cela signifie que le tiers médiateur aura plus de difficultés à appréhender le fonctionnement cognitif de la personne qui fait appel à ses services, car y parvenir nécessite une certaine forme de dévoilement de la part du destinataire primaire.

La distance a des conséquences non seulement sur le dialogue qui permet l'analyse du besoin d'information mais également sur la recherche d'information. Plus l'analyse du besoin coûtera d'efforts, moins la personne qui s'engage dans la recherche d'information en consacrera à la formulation de l'équation de recherche. En outre, la recherche d'information constituant une activité itérative, les coûts s'additionnent à chaque reprise. Dès lors, la distance rend plus difficile l'analyse du besoin et augmente par là-même les risques d'abandon de la recherche avant la satisfaction complète de celui-ci. Elle contraint donc à trouver des substituts à l'échange en présentiel et à mettre au point les outils les plus simples d'utilisation et les plus ergonomiques possibles, afin de faciliter les démarches de l'usager. Les bibliothèques universitaires se voient astreintes à toujours prendre en considération ces deux éléments dans la conception des dispositifs visant à satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants.

Le défi lancé par l'enseignement à distance aux bibliothèques universitaires se dessine ici. Il s'agit de parvenir à abolir la distance, ou à l'exploiter au mieux, afin qu'elle ne vienne pas perturber, ou le moins possible, l'analyse du besoin et la procédure de recherche d'information. Plusieurs pistes se dessinent pour y parvenir.

La compréhension du contexte qui a vu émerger le besoin d'information passe par l'acquisition d'une connaissance fine du fonctionnement de l'enseignement à distance : ses structures institutionnelles, les formes spécifiques données aux cours, les types d'évaluation pratiqués, les outils techniques mobilisés. L'examen de ces derniers devrait permettre également d'adapter les instruments utilisés pour la recherche d'information à leur utilisation par des apprenants distants.

L'aspect documentaire de l'analyse du besoin ne peut pour sa part acquérir de sens qu'à travers la mise à disposition, à distance, d'un très grand nombre de documents et d'informations. Il reste toutefois à déterminer lesquels et à concevoir les outils qui permettent de les exploiter.

Si, enfin, la place de la personne éprouvant le besoin d'information au sein de l'organisation qui l'a suscité semble aisée à déterminer, l'intellection de ses processus cognitifs pose de plus importantes difficultés. L'une des solutions pourrait consister à établir des suggestions de documents, ou de types de documents, en fonction de profils cognitifs pré-établis. Prenant pour critère les techniques d'apprentissage de l'apprenant, le système informatique l'assimilerait à une classe précise. Encore faudrait-il que cela soit scientifiquement, techniquement et légalement possible.

Transactional Distance. » Dans : MOORE, Michael Grahame. *Handbook of Distance Education*. Mahwah, New Jersey – London : Lawrence Erlbaum associates, publishers, p. 89-105. Traduction disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00777034/document> (consulté le 24/10/2014).

(cc) BY-NC-ND

L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE ET LES UNIVERSITES FRANÇAISES : UNE HISTOIRE DEJA ANCIENNE

L'histoire de l'enseignement à distance remonte au XIXe siècle et à l'invention du timbre-poste. L'idée en a été exploitée pour la première fois par Isaac Pitman, l'inventeur de la sténographie[23]. Cette anecdote n'est ici rapportée que pour montrer l'ancienneté de cette forme d'enseignement et pour éviter l'illusion qui veut que tout commence avec les TIC.

Toutefois, force est de reconnaître que ces technologies portent en elles un potentiel de développement pour l'enseignement à distance. Si elles ne peuvent parvenir à effacer totalement la distance, elles permettent à tout le moins de contourner cet obstacle, voire de le transformer en opportunité pour renouveler les méthodes pédagogiques.

Avant d'aborder ce point, il convient d'acquérir une vue d'ensemble des différentes étapes qui ont conduit à l'environnement institutionnel actuel. L'enjeu, ainsi que cela a été évoqué précédemment, réside dans une meilleure connaissance des structures qui portent cet enseignement et qui conditionnent, de manière sous-jacente, les besoins informationnels des apprenants distants. Cette posture historique sera conservée afin de caractériser l'apprenant distant traditionnel, c'est-à-dire celui existant avant la banalisation des TIC, et de mieux comprendre l'attitude des bibliothèques face à celui-ci. Elle constitue également l'occasion d'une réflexion lexicale. Si jusqu'alors, l'expression d'enseignement à distance a été employée, elle ne s'avère peut-être pas adaptée pour évoquer au plus juste les nouvelles orientations prises par ce mode d'enseignement.

Petite histoire de l'enseignement à distance à l'université

L'histoire de l'enseignement à distance s'ordonne en quatre principales périodes, selon la classification de Louise Bertrand[24]. La première, qui s'étend de 1850 à 1950, est l'ère des systèmes par correspondance. L'enseignement y repose exclusivement sur l'emploi de matériel imprimé et les seules interactions entre l'enseignant et l'apprenant se font par courrier postal, à travers des lettres et d'autres documents, notamment les évaluations et leurs corrections. Cette période a vu la naissance en France, en 1939, du service d'enseignement primaire supérieur, secondaire et postscolaire par correspondance, à destination des enfants réfugiés dans la zone sud. Ce service a connu divers avatars et a été tout à tour dénommé Service d'enseignement à distance, Centre National de Télé-Enseignement (CNTE), avant de devenir le Centre National d'Enseignement à Distance, ou CNED[25]. L'ancrage historique de cette institution explique peut-être en partie ces modalités de fonctionnement actuelles, et les difficultés qu'elle éprouve à évoluer.

La deuxième période se caractérise par l'apparition de nouveaux médias : la radio et la télévision. L'ère des systèmes éducatifs radiophoniques et télévisuels court de 1950 à 1980 : si la première émission de radio scolaire a été diffusée par

[23] Pour une approche historique complète de l'enseignement à distance, voir GLICKMAN, Viviane. *op. cit.*

[24] BERTRAND, Louise. *Renouveler l'université : pour un rapport au savoir adapté au XXIe siècle.* Québec : Presses universitaires de Laval, 2010, p. 39-40.

[25] GLICKMAN, Viviane. *op. cit.*, p. 23.

BY-NC-ND

la BBC en 1927, le véritable essor de ces modes de communication n'a eu lieu que vingt ans plus tard. Leur utilisation perdure encore de nos jours, puisque la *China Central Radio and TV University* compte encore plus de deux millions d'étudiants. Il semble important de souligner qu'émerge alors une des caractéristiques propres à l'enseignement à distance, à savoir la superposition et la coexistence des différents moyens techniques mobilisables pour remédier aux difficultés engendrées par l'éloignement physique de l'enseignant et de l'apprenant. Seule l'ère des systèmes par correspondance a été uni-modale. Toutes les autres font coexister supports manuscrits, imprimés, sonores ou vidéo. Cet effet de mille-feuilles se trouve encore renforcé durant l'ère des systèmes multimédias. La spécificité de celle-ci réside dans l'ajout de l'outil informatique comme interface de consultation et de création de documents. Toutefois, la manière dont la distance reste abordée demeure la même : il s'agit d'un obstacle et les médias de communication utilisés ne sont là que pour transposer le moins mal possible le cours délivré dans les amphithéâtres et autres salles, selon une conception transmissive du savoir.

La dernière période débute dans les années 2000 et se trouve marquée par le développement d'Internet et sa diffusion dans la société. Ce média lui donne d'ailleurs son nom, puisque Louise Bertrand parle à son propos d'ère des systèmes Internet. S'ajoutent, par rapport à la période précédente, outre la création facilitée de documents multimédias sous un format électronique, la possibilité de les transmettre ou de les diffuser à travers Internet. Mais les changements ne s'arrêtent pas là. Internet donne accès aux apprenants distants à des bases de données et à des bibliothèques électroniques, véritables réservoirs d'informations. Il augmente également les capacités d'interaction entre enseignants et apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes, grâce aux courriers électroniques, aux forums, aux tchats, aux visio-conférences. Il développe de nouvelles manières de travailler, à l'aide d'outils collaboratifs qui créent des brèches dans l'isolement des apprenants distants… Il oblige au final à repenser la manière d'enseigner et de transmettre. Cependant, il faut garder à l'esprit qu'il ne s'agit là que de potentialités qui demandent du temps pour devenir effectives, et qu'Internet n'efface pas les médias et les pratiques déjà en œuvre dans l'enseignement à distance.

Cette nouvelle étape dans le développement de l'enseignement à distance va retenir plus particulièrement notre attention car elle représente un nouveau défi pour la satisfaction des besoins informationnels des apprenants distants. Elle vient à la fois modifier la notion même de document[26], mais également les moyens de les constituer, de les diffuser et d'y accéder. Pour toutes ces raisons, il paraît important de comprendre les principales étapes qui ont jalonné la tentative d'appropriation de ces nouvelles réalités par les institutions universitaires.

L'année 2000 marque le commencement de « Campus numérique », « la première politique d'envergure[27] », selon les mots d'Henri Isaac, consacrée au développement de la formation à distance à l'ère d'Internet. Cette opération a consisté à lancer trois appels à projets, les deux premiers concernant des offres de formation partiellement ou totalement à distance, le dernier s'occupant du

[26] Voir à ce propos SALAÜN, Jean-Michel. *Vu, lu, su.* Paris : La Découverte, 2012, 151 p. (Cahiers libres).

[27] ISAAC, Henri. *L'Université numérique* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, octobre 2007, p. 17. Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/2008/08/3/universitenumerique_22083.pdf> (consulté le 24/06/2014).

(cc) BY-NC-ND

développement de nouveaux environnements de travail. « L'objectif majeur des appels à projets [a été] d'arriver à construire une offre structurée de formation ouverte et à distance (FOAD) de qualité et compétitive sur le marché international, et prenant en compte le développement de la formation tout au long de la vie[28]. » Soixante-quatre campus numériques dits FOAD ont été finalement labellisés, ainsi que quatre campus pour leur environnement numérique de travail. Le bilan en a été assez mitigé. Les principales faiblesses détectées ont concerné, du côté des apprenants, une réactivité limitée des tuteurs, une assistance technique défaillante et un manque d'organisation des activités en présentiel. Du côté des universités, les instances techniques et administratives ont fait preuve de trop de circonspection. De plus, les méthodes pédagogiques, malgré l'implication avérée des enseignants, ont été peu renouvelées. Enfin, des problèmes de pérennité financière sont rapidement apparus, de même qu'un manque de prise en compte des activités d'enseignement à distance dans la carrière des enseignants et des difficultés à mutualiser les outils et matériels pédagogiques développés. Ces maux s'avèreront récurrents. Mohamed Sidir apporte une conclusion bien négative à cette opération :

> L'analyse des contrats quadriennaux pour la période 2004-2007 indique que seules quinze universités ont renseigné l'indicateur « formation totalement ou partiellement à distance s'appuyant sur des ressources en ligne » qui, de surcroît s'adresse à seulement 2 % de leur effectif. La plupart des projets retenus par les appels d'offre « Campus Numériques Français » n'ont pas dépassé la phase d'étude de faisabilité ou la phase d'expérimentation, et peu d'entre eux sont aujourd'hui réellement opérationnels[29].

Il souligne toutefois un aspect positif :

> Il apparaît que les campus numériques ont été une occasion de fusionner la pédagogie et la technologie dans des nouveaux systèmes d'interaction et de collaboration entre établissements universitaires d'une part, et enseignants du supérieur, d'autre part[30].

Les Universités Numériques Thématiques ont succédé en 2003 à cette première impulsion étatique. L'angle d'approche s'est voulu ici différent et s'est concentré sur la production de contenus numériques pédagogiques. La création du Certificat Informatique et Internet (C2i) a offert l'occasion de développer les compétences des étudiants afin de favoriser l'utilisation de ces ressources. Les infrastructures, pour leur part, se sont trouvées à la charge des Universités Numériques en Région et ont par conséquent reposé sur une mutualisation au niveau de cet échelon territorial, tandis que l'équipement des étudiants et des campus s'est avéré favorisé par les opérations Micro-Informatique Portable pour l'Etudiant. Deux objectifs conféraient une cohérence à l'ensemble de ces mesures :

- Favoriser la réussite des étudiants en mettant à leur disposition un ensemble cohérent d'outils et de ressources pédagogiques numériques

[28] ERNST & YOUNG. *Evaluation de l'opération « Campus numériques français »* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2003, p. 1 (pagination pdf). Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/chrgt/synthesefinal.pdf> (consulté le 25/10/2014).

[29] SIDIR, Mohamed. « Campus numérique. Retour sur une stratégie ambitieuse. » *Document numérique* [en ligne], n° 3, 2007, vol. 10, p. 108. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-document-numerique-2007-3-page-107.htm> (consulté le 23/06/2014).

[30] SIDIR, Mohamed. *op. cit.*, p. 124.

BY-NC-ND

validées par les UNT et produits par des enseignants des établissements et leurs partenaires.

- Donner une large visibilité, nationale et internationale**,** aux ressources numériques des établissements, pour contribuer au rayonnement de l'enseignement supérieur français dans les champs disciplinaires couverts par les UNT[31].

Sept UNT ont finalement été constituées : santé (UMVF), sciences de l'ingénieur et technologie (UNIT), économie gestion (AUNEGE), environnement et développement durable (UVED), sciences humaines et sociales (UOH), sciences juridiques et politiques (UNJF), sciences fondamentales (UNISCIEL). Toutefois, elles n'ont pas acquis l'ampleur escomptée. Plusieurs facteurs expliquent cet échec. Le premier se niche dans les ressources pédagogiques elles-mêmes : produites en dehors des dispositifs pédagogiques des universités, elles prennent essentiellement la forme de cours et non d'objets pédagogiques, ne disposent pas de ligne éditoriale claire et se trouvent soumises à des conditions d'utilisation extrêmement variées. Il s'en est suivi des difficultés de réappropriation et donc un sous-emploi chronique. Le deuxième est à chercher dans une absence d'évaluation, tant des contenus que des usages, ce qui n'a pas permis un accroissement continu de la qualité. Enfin, le dernier facteur principal réside dans une communication défaillante, tant envers les enseignants que les étudiants[32]. Au final, l'expérience n'a pas concrétisé tous les espoirs dont elle a été porteuse.

La dernière expérimentation d'ampleur a trouvé son impulsion dans la feuille de route du gouvernement sur le numérique, diffusée le 28 février 2013[33]. Celle-ci s'est incarnée, pour le MESR, dans la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, qui a permis la création de France Université Numérique. Première plate-forme nationale de MOOC, FUN se veut la concrétisation de la volonté du ministère de rendre disponible en ligne une offre de formation ambitieuse et de faire évoluer la pédagogie grâce aux outils du numérique[34]. Ouverte en janvier 2014, elle accueille actuellement[35] cinquante-sept cours, sur des thèmes aussi variés que « Philosophie et modes de vie ; de Socrate à Pierre Hadot et Michel Foucault » ou « Concepts et méthodes en épidémiologie ». Encore en plein développement, aucun bilan ne peut être dressé, pour le moment, de cette expérience.

Toutes ces initiatives partagent d'indéniables points communs. Elles cherchent à mutualiser et à rationnaliser la production des contenus pédagogiques numériques et partagent le souci du rayonnement international des universités françaises. Malheureusement, elles semblent également rencontrer les mêmes écueils : une rénovation difficile des pratiques pédagogiques, un embarras certain pour rencontrer leur public, et un manque d'évolution des structures administratives.

---

[31] ISAAC, Henri. *ibidem*

[32] ISAAC, Henri. *op. cit.*, p. 18-19.

[33] SEMINAIRE GOUVERNEMENTAL SUR LE NUMERIQUE. *Feuille de route du Gouvernement sur le numérique* [en ligne]. Paris : Service de presse de Matignon, 28 février 2013, 46 p. Disponible sur : <http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/feuille_de_route_du_gouvernement_sur_le_numerique.pdf> (consulté le 26/10/2014).

[34] FRANCE UNIVERSITE NUMERIQUE. *France Université Numérique. Le numérique au service d'une Université en mouvement* [en ligne]. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, octobre 2013, p. 13-14. Disponible sur : <http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/dossier-de-presse-france-universite-numerique-dpgf_sc1_sc.pdf> (consulté le 26/10/2014).

[35] A la date du 26/10/2014.

(cc) BY-NC-ND

Les apprenants distants traditionnels et les bibliothèques universitaires

Le bref historique de l'enseignement à distance qui vient d'être tracé permet d'expliquer en grande partie les caractéristiques des apprenants distants traditionnels, c'est-à-dire ceux rencontrés majoritairement avant les systèmes Internet. Ces apprenants forment en effet, du moins jusqu'à la généralisation des TIC, un groupe cohérent, tant du point de vue sociologique que cognitif. Ainsi que cela vient d'être souligné, l'enseignement à distance tel qu'il était conçu dans les trois premiers systèmes (par correspondance, radiophoniques et télévisuels, et multimédias) s'inscrit dans le prolongement de l'enseignement présentiel. Les mêmes diplômes sont proposés, selon les mêmes modalités d'évaluations, qui se déroulent d'ailleurs souvent dans l'enceinte des établissements, et les cours distants ne se pensent que comme de simples substituts aux cours en présentiel. Par conséquent, à part le fait de ne pas se voir contraints à la fréquentation des lieux de cours, les apprenants distants traditionnels suivent finalement le même cursus et le même calendrier universitaire.

Aller au bout d'un cursus à distance dans de telles conditions requiert deux qualités fondamentales : l'autonomie dans l'apprentissage et la persévérance. Ceci explique qu'en dehors des personnes physiquement empêchées de se déplacer, en raison d'un handicap par exemple, les apprenants distants traditionnels de l'enseignement supérieur tendent à présenter le même visage[36].

> D'un point de vue sociologique, le portrait moyen de l'étudiant à distance est une femme, entre 35 et 40 ans, insérée professionnellement, souvent en charge de famille et ayant quitté le lycée ou l'université depuis de nombreuses années. Ses motivations sont principalement soit la reconversion professionnelle, soit le complément de formation[37].

Tous les apprenants distants traditionnels démontrent de plus un rapport au savoir étonnamment similaire. Ils s'avèrent en effet persuadés d'être capable d'apprendre seuls et ont développé les compétences pour y parvenir. Ceci paraît indispensable étant donné le fort implicite d'autonomie qui caractérise traditionnellement ce type d'enseignement. Il en découle que les personnes doutant de leur capacité à apprendre par elles-mêmes ont tendance à ne pas s'inscrire, ou connaîtront l'échec ou l'abandon si elles n'acquièrent pas rapidement les savoir-faire nécessaires[38].

Ces particularités communes à la majorité des apprenants distants traditionnels expliquent sans doute l'attitude des bibliothèques universitaires à leur égard. Ces dernières ne les considèrent pas réellement comme un public qui possède des besoins informationnels spécifiques, mais les assimilent au public qui fréquente leurs murs. Tout l'enjeu consiste finalement à leur proposer les mêmes

---

[36] Voir également à ce propos TRESTINI, Marc (sous la direction de). *Evaluation du dispositif d'Enseignement à Distance à l'Université de Strasbourg : Rapport de recherche* [en ligne]. Strasbourg : Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC), 2012, p. 39-40. Disponible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/72/70/19/PDF/ Rapport_Eval_EAD_UdS_2012-09-01.pdf (consulté le 03/10/2014).

[37] FEDERATION INTERUNIVERSITAIRE DE LA FORMATION A DISTANCE. *op. cit.*, p. 21.

[38] Voir à ce propos ALBERO, Brigitte, et KAISER, Arnim. « Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. » *Distances et savoirs*, n° 1, 2009, vol. 7, p. 31-37.

BY-NC-ND

services et les mêmes collections malgré la distance[39]. Leur autonomie et leur capacité à développer leurs propres stratégies pour répondre à leurs besoins informationnels font que les carences de cette approche sont longtemps passées inaperçues. Il en a résulté tout de même des difficultés supplémentaires pour l'apprenant distant, puisque celui-ci n'a pas accès à sa bibliothèque universitaire et que :

> [A] l'exception de quelques accords conclus régionalement, il n'a jamais été possible pour une personne inscrite à une formation à distance dans une université quelconque de fréquenter une autre bibliothèque universitaire plus proche de son domicile. L'étudiant inscrit à distance est donc, comme les autres, l'étudiant d'une université donnée, il est lié à un espace spécifique de travail dans lequel les mêmes contenus lui sont proposés avec des services légèrement différents (polycopiés, cours enregistrés, etc.)[40].

L'utilisation des TIC par les bibliothèques universitaires s'appuie initialement sur cette manière de penser. La numérisation des collections permet de les mettre plus facilement à disposition des apprenants distants, mais comme un effet rebond, puisque cette numérisation a été effectuée avant tout à destination des étudiants présentiels. Toutefois, le développement d'Internet vient bouleverser ces données. Ainsi que le constate Elizabeth F. Watson, à propos des apprenants distants du Commonwealth :

> Traditionnellement, les apprenants distants étaient essentiellement ruraux, d'âge moyen et de sexe féminin. De nos jours, l'apprenant distant habite n'importe où, peut avoir n'importe quel âge et appartenir à n'importe quel genre[41].

Cette impression se trouve confirmée par une étude menée par le Centre national de la statistique de l'éducation des Etats-Unis, qui « prévoit que l'augmentation des inscriptions dans l'enseignement supérieur pour les personnes âgées de plus de 25 ans devrait être supérieure à celle des étudiants plus jeunes avant 2016. À ce rythme, certaines universités américaines auront plus d'étudiants adultes (même jeunes adultes entre 25 et 45 ans) que jeunes dans une génération[42]. » Le public des bibliothèques universitaires change en profondeur et cette mutation s'accélère avec l'implantation des TIC au cœur de l'enseignement à distance.

---

[39] « DE students need the same services and collection resources as provided to the on-campus students. » (« Les étudiants à distance ont besoin des mêmes services et des mêmes collections que ceux proposés aux étudiants présents sur le campus. » La traduction proposée est la nôtre.) GEORGE, Lisa, et FRANK, Ilene. « Beyond Books – Library Services to Distance Education Students. » Dans : BRINDLEY, Jane E., WALTI, Christine, et ZAWACKI-RICHTER, Olaf. *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments* [en ligne]. Oldenburg : Carl von Ossietzky University of Oldenburg, 2008, p. 7 (pagination pdf). Disponible sur : <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/fa04/Vol.%209%20chapters /GeorgeFrank1.pdf> (consulté le 21/06/2014).

[40] ALBERO, Brigitte, et THIBAULT, François. « Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ? » Dans : BOUYAHI, Soufiane, et SALEH, Imad. *Enseignement ouvert et à distance : épistémologie et usages*, Paris : Hermès science publications, 2004, p. 38 (Management et gestion des STICS).

[41] « Traditionally, distance learners were rural-based, middle aged and female. Today's distance learner is located anywhere, of any age and gender. » (La traduction proposée est la nôtre.) WATSON, Elizabeth F. *Developing Library and Information Services for Distance Education* [en ligne]. Vancouver : The Commonwealth of Learning, 2003, p. 2. Disponible sur : <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/KS2003_library.pdf> (consulté le 13/07/2014).

[42] CAISSE DES DEPOTS. *L'université numérique : éclairages internationaux* [en ligne]. Paris : Caisse des dépôts, 23 juin 2010, p. 114. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/09/Eclairages_internationaux_ de_l_universite_ numerique.pdf> (consulté le 13/07/2014).

(cc) BY-NC-ND

Leur stratégie initiale paraît par conséquent avoir vécu. Les apprenants distants ne possèdent plus un profil dominant. Ils comptent dorénavant dans leur rang des individus moins autonomes, parfois en formation initiale, ne possédant pas les ressources pour répondre seuls à leurs besoins informationnels. Ces derniers ont également évolué. L'utilisation quotidienne des TIC et les expérimentations pédagogiques qui se lisent par exemple dans la plate-forme FUN demandent à repenser l'information proposée à distance et ses modalités d'accès. D'ailleurs, si jusqu'ici l'expression « enseignement à distance » a été employée, elle peut maintenant être questionnée en raison de son historicité. Elle correspond en effet à une conception datée de cette forme d'apprentissage. Un autre terme ne conviendrait-il pas mieux, capable de rendre compte des bouleversements qui sont en train d'avoir lieu ? Une réflexion lexicale s'impose.

Les termes du problème

L'expression « enseignement à distance » a été utilisée en raison de sa supposée neutralité. Ajoutant à la notion d'enseignement, c'est-à-dire de transmission d'un savoir de type scolaire[43], celle de « distance », c'est-à-dire d'éloignement physique, elle semble capable d'englober la plupart des systèmes cherchant à donner vie à ce concept. Pourtant, celle-ci ne se révèle pas aussi neutre qu'il pourrait y paraître. Il devient nécessaire, à ce point de notre réflexion, d'étudier les différents vocables utilisés dans ce domaine : s'ils peuvent être considérés comme des quasi-synonymes, ils mettent en réalité l'accent sur des caractéristiques différentes et témoignent donc de partis pris qu'il serait bon d'expliciter, chacun véhiculant au final une conception différente de ce que doit être une diffusion de la connaissance sans co-présence.

L'« enseignement par correspondance » constitue la première appellation utilisée pour désigner un enseignement dispensé à distance. Celle-ci fait référence au moyen utilisé pour véhiculer l'information, à savoir le courrier postal. L'information y revêt une forme essentiellement écrite, que cela soit pour la diffusion des contenus de la formation, les échanges entre l'apprenant et l'institution qui assure le suivi administratif ou la liaison entre les enseignants et les apprenants. Le courrier électronique ou le téléphone, le document sonore ou vidéo peuvent s'y adjoindre sans ne rien changer fondamentalement au fonctionnement de la formation[44].

Les expressions « télé-enseignement » et « enseignement à distance » sont apparues par la suite, sans que la rupture avec l'organisation précédente ne se révèle franche. La transmission des supports de cours, les échanges entre formateurs et apprenants et le rendu des devoirs peuvent encore se faire par voie postale, mais celle-ci tend à être réservée à la partie administrative et le dépôt sur une plate-forme ou le courrier électronique lui sont généralement préférés. Ces expressions mettent par conséquent plutôt l'accent sur l'évolution technique[45]. Le

---

[43] « Fait de transmettre un savoir de type scolaire. » TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE. « Enseignement. » Dans : *Trésor de la langue française informatisé* [en ligne]. Disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s= 233971170;r=1;nat=;sol=0;> (consulté le 28/10/2014).

[44] GLICKMAN, Viviane. *op. cit.*, p. 45-46.

[45] « Le développement de l'EAD est traité comme une transformation essentiellement technique. On demande à l'enseignant décrire son cours, celui-ci est découpé, mis en ligne par l'informaticien et les relais est pris par le tuteur dans une logique d'enseignement en adéquation avec l'institution si l'on s'en tient à la modélisation du triangle pédagogique… » ALBERO, Brigitte, et THIBAULT, François. *op. cit.*, p. 61.

BY-NC-ND

modèle pédagogique sous-jacent reste transmissif et les activités à distance ne s'avèrent pas pensées comme telles et demeurent de simples transpositions de ce qui se fait en présentiel[46].

Les évolutions technologiques, et notamment le développement d'Internet, sont par la suite venus brouiller les frontières entre enseignement présentiel et enseignement à distance. Cela a donné naissance à l'expression « cours hybride », ou « *blended learning* » en anglais. Ces termes décrivent en réalité deux situations différentes. Un cours hybride peut désigner soit le fait d'intégrer une activité en ligne à un cours essentiellement en co-présence, et on parle alors également d'« hybridation interne » ou de « présentiel enrichi », soit le fait qu'au sein d'un même cursus certains cours restent en présentiel tandis que d'autres se suivent en ligne, ce que d'aucuns nomment « hybridation externe[47]. » La rupture se montre ici plus importante car ces dispositifs présentent une réelle volonté d'intégrer les activités à distance et en présence[48]. L'objectif est d'atteindre au mieux les objectifs pédagogiques établis en tirant parti des atouts des deux formes d'enseignement.

Avant de poursuivre cette typologie, une nouvelle notion doit être introduite, souvent accolée à celle de « distance » : l'ouverture. Une formation ouverte ne présente pas obligatoirement la caractéristique d'être dispensée à distance. Dans le monde anglo-saxon, cette désignation fait référence à la possibilité d'accéder à la formation proposée sans aucune condition de titre. Dans le monde français, elle renvoie plutôt à l'idée de flexibilité aussi bien des contenus que des modes d'organisation, des lieux, des rythmes, des supports d'apprentissage… L'apprenant dispose donc d'une grande liberté qu'il peut exercer aussi bien sur l'accès aux ressources éducatives que sur le choix de son itinéraire de formation. Toutefois, une formation ouverte au sens français peut imposer des conditions de diplôme quant à son accès[49].

Ceci conduit logiquement à comprendre la difficulté à générer de véritables formations ouvertes et à distance. Deux définitions tentent d'en saisir toute la complexité. La Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle en propose une dans la circulaire n°2001/22 du 20 juillet 2001 :

> Une « formation ouverte et/ou à distance », est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à

---

[46] GLICKMAN, Viviane. *ibid.*

[47] « The first is the presence of blended learning that can take on two forms. Form A is the combination of courses, some taken on campus while others being attended wholly online. As Pascarella and Terenzini (1980) have demonstrated, this should favor student academic success. Form B where blending takes place within a course, in which course design involves both distance learning and on-campus sessions. Our hypothesis is that form B of blending does not result in significant difference compared with face-to-face only designs as it does not generate student isolation which we might consider as adverse. » FENOUILLET, Fabien, et KAPLAN, Jonathan. « Impact of Learning Modalities on Academic Success. » *European Journal of Open, Distance and E-Learning* [en ligne], 2009, vol. 2, p. 3 (pagination pdf). Disponible sur: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/Fenouillet_Kaplan.pdf> (consulté le 30/06/2014).

[48] « Ainsi, on parle de présentiel enrichi pour caractériser des dispositifs où quelques activités à distance viendront s'ajouter aux activités sur campus. Pour parler de *blended learning*, on considère généralement qu'il faut qu'il y ait une réelle intégration entre les activités en présence et à distance en vue d'objectifs pédagogiques clairement définis. » DEPOVER, Christian, DE LIEVRE, Bruno, PERAYA, Daniel, *et al. Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2011, p. 46 (Perspectives en éducation & formation).

[49] GLICKMAN, Viviane. *op. cit.*, p. 49-51.

(cc) BY-NC-ND

distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur[50].

Outre qu'une certaine confusion règne entre formation à distance et formation ouverte, l'accent s'y avère clairement mis sur l'aspect individualisé de ce type de formation mais également sur l'autonomie dont celui qui s'y engage doit faire preuve, puisque l'apprentissage peut s'effectuer sans la présence du formateur.

La définition proposée par le Collectif Chasseneuil articule clairement ouverture et distance et énonce :

> Une Formation Ouverte et A Distance…
> - est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs,
> - qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective
> - et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources[51].

Elle se trouve précisée par la mention suivante :

> A côté des situations d'apprentissage traditionnelles, un dispositif de FOAD s'appuie sur une ou plusieurs situations telles que :
> - les cours par correspondance,
> - les systèmes de formation en ligne,
> - les centres de ressources,
> - les cours télédiffusés par radio ou télévision (à la demande ou non),
> - le téléprésentiel collectif ou individuel (télécours, télétutorat),
> - les campus virtuels ou classes virtuelles,
> - etc[52].

Selon cette approche, la gestion de la distance peut mobiliser, dans le cadre de la FOAD, les solutions les plus classiques. Encore une fois, la FOAD se caractérise avant tout par sa capacité à s'adapter aux besoins individuels. Au final, l'enjeu principal de la FOAD est celui de l'ouverture, et non de la distance. Or, dans bien des cas, il s'agit avant tout d'une dénomination promotionnelle, comme le souligne Viviane Glickman : on appelle FOAD ce qui en réalité ressort davantage de l'enseignement à distance[53].

L'« *e-learning* », ou l'« e-formation », se place dans le prolongement de la FOAD et se pense comme une déclinaison spécifique. Le dispositif s'y appuie sur Internet « pour tout ou partie de activités d'enseignement, d'apprentissage, de recherche d'informations et de communication[54] ». Une condition s'impose

---

[50] DELEGATION GENERALE A L'EMPLOI ET A LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Circulaire DGEFP n°2001/22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD »* [en ligne]. [s.l.] : Ministère de l'emploi et de la solidarité, 20 juillet 2001, p. 3 (pagination pdf). Disponible sur : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1465.pdf (consulté le 28/10/2014).

[51] COLLECTIF DU CHASSENEUIL. *Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel* [en ligne]. [s.l.] : Conférence de Consensus, 27, 28 et 29 mars 2000, p. 4. Disponible sur : <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil.pdf> (consulté le 28/10/2014).

[52] COLLECTIF DU CHASSENEUIL. *ibid.*

[53] GLICKMAN, Viviane. *op. cit.*, p. 53.

[54] GLICKMAN, Viviane. *op. cit.*, p. 57.

BY-NC-ND

toutefois : l'usage de ce média ne doit pas se limiter à l'envoi de courriels ou à l'ouverture de forums dépourvus de toute animation par les enseignants. Les possibilités offertes par Internet doivent se trouver exploitées à des fins pédagogiques et devenir de véritables outils de construction des connaissances par les apprenants. Là encore, le risque d'étiquetage promotionnel s'avère difficilement évitable en raison de la difficulté à concrétiser réellement ces ambitions.

Au vu de ces diverses analyses, aucun des termes jusqu'alors évoqués ne semble adapté aux réalités qui font l'objet de cette étude. Certains s'éliminent naturellement, comme « enseignement par correspondance », pour la simple raison que le courrier ne constitue plus la voie privilégiée de transmission de l'information. Le terme FOAD, souvent revendiqué, ne paraît pas non plus capable de rendre compte de la réalité de la constitution des cursus proposés à distance : tous les étudiants suivent les mêmes cours, définis par les maquettes des universités, à l'exception de quelques UE optionnelles[55]. En outre, des conditions de diplôme s'avèrent imposées, comme pour les diplômes préparés en présentiel. L'appellation « cours hybride » doit également être rejetée par la définition même de notre périmètre d'investigation. L'unique choix restant serait donc « enseignement à distance ». Toutefois, cette expression ne rendrait pas justice aux efforts du MESR, précédemment évoqués, pour prendre en compte les TIC et s'efforcer de les intégrer dans un ensemble pédagogique cohérent.

La solution paraît résider dans l'adoption de l'expression « formation à distance », à l'instar de Viviane Glickman. La notion de « formation » renvoie au fait que le dispositif s'efforce de se tourner vers l'apprenant et prend en considération les processus de construction de la connaissance afin de dépasser le simple modèle transmissif. Cette prise en compte peut adopter une forme très restreinte, comme par exemple la collaboration entre pairs, mais reste réelle[56]. La notion de « distance » souligne le fait que les situations de formation à distance constituent la norme. Les situations de formation sur site doivent demeurer facultatives ou ne représenter qu'une proportion infime du temps dévolu aux apprentissages[57].

La « formation à distance » se définit donc comme un dispositif qui :

- se déroule essentiellement sans la présence en un même lieu des formateurs et des apprenants[58] ;
- utilise Internet pour tout ce qui concerne l'échange d'informations, administratives ou pédagogiques ;

---

[55] Voir par exemple les descriptifs des formations proposées à distance par l'université de Dijon et se réclamant de la FOAD : <http://cfoad.u-bourgogne.fr/> (consulté le 28/10/2014).

[56] « On demande à l'étudiant de travailler sur des résolutions de problèmes, des études de cas et des mises en place de projets. Les facilités technologiques offertes par les plates-formes améliorées rendent possibles les échanges transversaux. L'implication de l'étudiant fait évoluer l'infrastructure technologique, qui dorénavant doit se focaliser sur lui, ses besoins, ses problèmes, autant que sur la transmission de contenus. Le glissement se fait ainsi de l'EAD à un système FAD. Le grand changement apporté au triangle de Houssaye apparaît donc dans le nouveau rôle de l'apprenant qui peut utiliser la collaboration de ses pairs dans son processus de formation. » ALBERO, Brigitte, et THIBAULT, François. *op. cit.*, p. 63.

[57] La « formation à distance » recouvrirait « des dispositifs dans lesquels les situations de formation sur site soit sont facultatives, soit occupent une proportion réduite du temps consacré aux apprentissages. » GLICKMAN, Viviane. *op. cit.*, p. 60.

[58] La taux d'activités à distance doit au moins s'élever à 80 %. Voir à ce propos BENRAOUANE, Sid Ahmed. *Guide pratique du e-Learning*, Paris : Dunod, 2011, p. 4.

(cc) BY-NC-ND

- repose sur la volonté d'intégrer les acquis des sciences cognitives et des sciences de l'éducation en matière de construction des connaissances, et se trouve par conséquent orientée vers l'apprenant ;
- considère les TIC comme un moyen de donner corps à cette nouvelle orientation pédagogique.

Cette appellation possède au final l'avantage d'englober la plupart des dispositifs de formation proposés à distance par les universités, puisqu'elle met en avant les volontés qui animent les dispositifs plus que les résultats concrets.

L'enseignement à distance entretient des liens déjà anciens avec les universités. Il a certes évolué en même temps que les moyens de communication mais ses fondements sont demeurés inchangés. L'objectif principal résidait dans la préservation du contenu et des modalités d'enseignement qui existaient sur site avec le moins de distorsion possible. Cet objectif a longtemps présidé à la construction des cursus à distance, et l'avènement des TIC et leur inscription dans le quotidien de nos sociétés n'ont fait évoluer la situation que fort lentement.

Toutefois, force est de reconnaître que depuis près de quinze ans, le système universitaire français s'est efforcé de mieux intégrer les TIC afin de renouveler un modèle d'enseignement qui paraît parfois à bout de souffle, en raison notamment d'une massification des effectifs et d'un apprentissage du métier d'étudiant plus délicat.

La FAD commence par conséquent à changer de statut. Elle tend à devenir un terrain d'expérimentation. Elle représente l'opportunité d'explorer les potentialités des TIC dans une perspective d'enseignement. La FAD peut alors être envisagée comme une chance pour les bibliothèques universitaires. Si celles-ci parviennent à en prendre la mesure et à répondre au mieux aux besoins informationnels des apprenants distants, elles réussiront sans aucun doute à satisfaire ceux des futurs apprenants des universités. Il semble donc nécessaire de mieux comprendre en quoi les TIC viennent exactement questionner la FAD et ce qu'elles lui apportent de plus.

LES TIC ET LE RENOUVEAU DE LA FORMATION A DISTANCE

Les TIC ont indéniablement fait prendre à la FAD un tournant. Si cette dernière s'adresse toujours prioritairement aux apprenants empêchés, elle déborde de ce cadre traditionnel et s'adresse aussi bien aux apprenants en présentiel qui désirent bénéficier d'un complément de formation qu'à tous ceux qui ne parviennent pas à se sentir à l'aise dans le cadre universitaire classique. Il en résulte que dorénavant la FAD peut potentiellement toucher tout le monde. En cela se précise la difficulté de la situation à laquelle les bibliothèques universitaires se trouvent aujourd'hui confrontées : elles doivent satisfaire les besoins informationnels d'un public dilaté jusqu'à comprendre tous les profils possibles. Et pour ce faire, elles ne peuvent se contenter de mettre à disposition des ressources électroniques.

En effet, les études menées sur l'utilisation des TIC dans un contexte d'enseignement tendent toutes à prouver qu'elles apportent une indéniable plus-

(cc) BY-NC-ND

value. Toutefois, celle-ci ne se réalise pas simplement en équipant enseignant et apprenant. Pour qu'elle se dégage, il faut que les TIC se trouvent véritablement pensées en tant qu'outils pédagogiques et intégrées dans les processus d'apprentissage[59].

Les bibliothèques doivent par conséquent repenser leur approche de la FAD en fonction de deux principaux facteurs. Le premier réside dans les nouveaux présupposés pédagogiques qui structurent la FAD. Le second se trouve dans les usages que la FAD requiert de ses apprenants.

De l'exception à la norme

Brigitte Albero et Arnim Kaiser se livrent dans un article[60] à un exercice de prospective et tentent d'établir en quoi pourrait consister l'avenir de la FAD. Ils en distinguent trois modèles.

La FAD intégrale, pour laquelle aucune activité sur site ne se trouve organisée, ne concernerait jamais qu'une minorité d'apprenants. Selon les projections de ces deux auteurs, elle ne toucherait jamais que 20 % d'entre eux, qui pourraient être qualifiés d'autodidactes. Il s'agit finalement des personnes confiantes dans leurs capacités d'apprentissage et qui s'engagent déjà d'elles-mêmes dans ce type de formation.

La majorité des apprenants distants, à savoir 60 % d'entre eux, s'inscriraient dans des FAD mixtes. Ces dernières pousseraient la proportion d'activités sur site à son maximum, à savoir 20 % du temps consacré aux apprentissages. Aide personnalisée, tutorat, travail de groupes, travaux pratiques et dirigés… tireraient profit des infrastructures physiques tandis que les enseignements magistraux, adaptés à leur nouvel environnement, mobiliseraient les plates-formes à distance.

Seuls 20 % des apprenants requerraient, selon cette vision, un soutien pédagogique fort, et donc une part plus importante de présence sur site. Les filières concernées seraient davantage centrées sur l'acquisition de compétences et viseraient avant toute chose l'insertion professionnelle et sociale.

Il ressort de cette analyse que le modèle de la FAD mixte deviendrait dominant. Etant donné l'hybridation de plus en plus développée des cours, la frontière paraît mince entre « cours hybride » et FAD mixte. En poussant par conséquent encore d'un cran cette fiction, on peut se demander si ces 60 % d'apprenants distants engagés dans une FAD mixte ne deviendront pas simplement 60 % des apprenants du supérieur. La situation dans les universités deviendrait alors la suivante : 20 % d'étudiants en FAD intégrale, n'occupant jamais les sites physiques, sauf peut-être lors d'examens, 60 % d'étudiants fréquentant les bâtiments lors de travaux qui ne peuvent être menés à distance et 20 % suivant des

[59] « Toutes les analyses convergent et montrent que les potentialités dont l'e-learning est porteur peuvent avoir un impact positif sur la réussite universitaire des apprenants distants. Contrairement à l'illusion qui dominait au début des années 2000, et qui a été diffusée par les administrations d'importantes institutions éducatives […], le simple fait de rendre la technologie accessible ne produit pas d'effet vertueux. » (« All the analyses converge to indicate that e-learning's potential may have a positive impact on academic success for distance learners. Contrary to the illusion that predominated at the beginning of the years 2000, and that was spread by the administration of large education institutions […], the simple fact of making technologies available does not produce a virtuous effect as such. Art History students' results clearly indicate that the introduction of e-learning had no positive effect on student academic success. The opposite is true in Educational Sciences, as we noted earlier. » La traduction proposée est la nôtre.) FENOUILLET, Fabien, et KAPLAN, Jonathan. *op. cit.*, p. 11.

[60] ALBERO, Brigitte, et KAISER, Arnim. *op. cit.*, p. 36.

(cc) BY-NC-ND

cursus assimilables à ce qui se fait actuellement, l'accent étant davantage mis sur l'accompagnement.

Cette extrapolation peut paraître quelque peu osée. Toutefois, les universités cherchent indéniablement à développer l'hybridation des enseignements et l'enquête menée par Louise Bertrand confirme que les mentalités évoluent dans ce sens[61]. Pour les bibliothèques universitaires, cela impliquerait que 80 % de leur public serait constitué d'apprenants distants, d'où l'urgence pour elles de chercher à répondre au mieux à leurs besoins informationnels.

Cette généralisation de la FAD apporterait une réponse aux problèmes posés par la massification des effectifs, mais également aux difficultés rencontrées par les étudiants des nouvelles générations à appréhender les attentes universitaires et donc à réussir[62]. La plupart de ces derniers entrent à l'université sans en posséder les codes. Ils ne s'avèrent plus capables d'apprendre au travers des cours magistraux ni de faire leur les méthodes de travail universitaires. La FAD pourrait constituer un levier pour améliorer leur réussite en raison de ces fondements pédagogiques.

Nombre d'auteurs soulignent que la FAD s'est développée à partir des théories constructivistes[63] :

> Selon ce courant, la finalité primaire de l'apprentissage, et de l'éducation en général, est d'aider l'apprenant à construire sa propre connaissance. Dans ce modèle de pensée, l'activité pédagogique doit être conçue pour aider l'apprenant à produire une connaissance qui soit une réflexion intime de son propre vécu. En d'autres termes, et pour la pédagogie constructiviste, la production de la connaissance n'a de valeur que si elle tient compte de la réalité concrète de l'apprenant. Si l'approche classique de l'enseignement définit l'apprenant comme objet qui subit la connaissance, l'approche constructiviste le définit comme sujet créateur de sa propre connaissance. Cette conception philosophique de l'apprentissage place l'individu au cœur de l'activité d'apprentissage[64].

Du point de vue de l'enseignement, l'approche constructiviste consiste à proposer à l'étudiant un problème complexe, lié au milieu de pratique du domaine étudié. La résolution de ce problème nécessite une analyse qui permet de cerner les connaissances et compétences nécessaires à acquérir. Il s'ensuit un travail de documentation, de réflexion puis de rédaction. A toutes les phases du processus, l'apprenant peut échanger avec le formateur ou ses pairs pour tester ses hypothèses et exposer ses doutes. L'objectif est de l'amener à bâtir lui-même son savoir. Les TIC favorisent ce genre de démarche puisqu'elles mettent un grand nombre d'informations, sous les formes les plus diverses, à disposition et qu'elles ont donné naissance à une multiplicité d'outils d'échanges. Elles permettent également

---

[61] « Il est évident pour tous les interviewés que l'évolution de l'université vers un modèle d'enseignement hybride combinant la FAD et la FEP s'accentuera et que ce modèle constitue sans doute la façon optimale de tirer parti à la fois des technologies et de l'expertise technopédagogique de la FAD, tout en profitant du contexte humain de la FEP. » BERTRAND, Louise. *op. cit.*, p. 47.

[62] Voir à ce propose COULON, Alain. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* Paris : PUF, 1997, 219 p. (Politique d'aujourd'hui).

[63] Voir à ce propos BILODEAU, Hélène, BOURDAGE, Louise, DESCHENES, André-Jacques, *et al.* « Constructivisme et formation à distance. » *DistanceS* [en ligne], n° 1, 1996, vol. 1, 14 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D1_1_c.pdf> (consulté le 13/07/2014).

[64] BENRAOUANE, Sid Ahmed. *op. cit*, p. 58.

BY-NC-ND

au formateur de prendre le temps d'étudier les cheminements de chaque apprenant et de leur répondre de manière individualisée, le contenu des enseignements théoriques se trouvant dans des documents disponibles à tout moment sur les plates-formes de FAD.

L'opportunité que constitue pour les bibliothèques universitaires le développement de la FAD se laisse ici deviner. Si celle-ci se généralisait et suscitait un véritable renouvellement pédagogique[65], la documentation revêtirait une place centrale dans l'enseignement supérieur. Toutefois, cette chance représente également un défi : comment les bibliothèques universitaires pourraient-elles répondre aux besoins informationnels d'un public aussi diversifié, qu'elles n'auraient de surcroît même pas l'occasion de rencontrer ?

Les MOOC : un public inconnaissable, des besoins indéfinis

La diversification du public se trouve encore accentuée avec les formes les plus récentes prises par la FAD, et notamment les MOOC. Etant donné les investissements effectués par les universités françaises et le MESR pour proposer une offre nationale de MOOC, il semblerait que ceux-ci apparaissent pour beaucoup comme le futur de l'enseignement supérieur. Il convient donc pour les bibliothèques universitaires d'en assimiler les spécificités afin de pouvoir développer une stratégie cohérente[66] et d'anticiper les évolutions qu'elles seront amenées à connaître.

Les MOOC constituent un phénomène relativement récent. Ils puisent leur origine dans le *MIT OpenCourseWare*. Ce site, lancé en 2001 par le *Massachussets Institute of Technology*, a rendu disponibles des cours, sous licence *Creative Comons*, sur des thèmes très variés, allant de l'architecture à la biotechnologie en passant par la linguistique. Il s'agissait essentiellement de captations vidéo de cours magistraux, mais y étaient adjoints des examens, des devoirs et même des notes prises par les étudiants. D'autres établissements ont repris cette idée et le *MIT OpenCourseWare* a évolué et pris la tête de l'*OpenCourseWare Consortium*[67]. Les MOOC proprement dits, et le sigle lui-même, ne sont apparus qu'en 2008, avec le cours *Connectivism and Connective Knowledge* « organisé par Georges

---

[65] Ce qui semble advenir : « Il y a presque dix ans, les pratiques pédagogiques dans les formations à distance s'appuyaient fortement sur le modèle traditionnel de l'éducation et la centration sur l'apprenant se réduisait au niveau de l'accessibilité de formation (Garrisson, 1993). Nos résultats d'analyses permettent d'observer une évolution vers une logique d'apprentissage. En effet, bien que les démarches traditionnelles persistent, certains dispositifs s'éloignent d'une organisation centrée sur le contenu en visant une articulation entre ce dernier, le projet professionnel et la démarche d'apprentissage. » CHEN, Yuchen, et SEJOURNE, Arnauld. « La place de l'« individu-apprenant » dans la conception des scénarios pédagogiques à distance. » *Sciences et Technologies de l´Information et de la Communication pour l´Éducation et la Formation* [en ligne], 2012, vol. 19, p. 10 (pagination pdf). Disponible sur : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/04-chen-individualisation/sticef_2012_NS_chen_04p.pdf> (consulté le 13/07/2014).

[66] « Si, comme certains le croient, les MOOC représentent le futur (ou au moins une part signifiante de ce futur, ou un indicateur de la forme que celui-ci revêtira) de l'enseignement universitaire, il semble important que les bibliothèques de recherche réfléchissent à la stratégie à adopter pour accompagner ce nouveau phénomène alors qu'il se trouve encore au stade embryonnaire. » (« If, as some believe, MOOCs are the future (or at least a significant part or indicator of the future) of university teaching, it is important that research libraries think strategically about how they support this new phenomenon in its formative stages. » La traduction proposée est la nôtre.) BUTLER, Brandon. *Massive Open Online Courses: Legal and Policy Issues for Research Libraries* [en ligne]. [s.l.] : Association of research libraries, 2012, p. 15. Disponible sur : <http://www.arl.org/storage/documents/publications/issuebrief-mooc-22oct12.pdf> (consulté le 07/07/2014).

[67] BRUILLARD, Eric, et CISEL, Matthieu. « Chronique des MOOC. » *Sciences et Technologies de l´Information et de la Communication pour l´Éducation et la Formation* [en ligne], 2012, vol. 19, p. 2 (pagination pdf). Disponible sur : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef_2012_cisel_13r.htm> (consulté le 02/07/2014).

(cc) BY-NC-ND

Siemens de l'Université d'Athabasca et Stephen Downes du *National Research Council*. Ce cours a été dispensé à 25 étudiants de l'Université de Manitoba et 2300 participants y ont pris part en ligne, gratuitement. Les étudiants étaient libres de participer et d'enrichir le cours avec les outils de leur choix[68]. » Il a fallu toutefois attendre 2011 pour voir les MOOC prendre leur ampleur véritable, avec le cours sur les intelligences artificielles de Sebastien Thrun, diffusé sur le site de l'université de Stanford[69]. Le succès rencontré a été tel que le *New York Times* a baptisé l'année 2012 « The Year of The MOOC ».

Si l'acronyme MOOC se trouve développé, certaines des interrogations qu'ils posent aux bibliothèques apparaissent d'emblée. MOOC signifie en effet *Massive Open Online Course*[70]. Le premier adjectif, « *massive* », vient confirmer les problématiques liées à la dilatation du public potentiel des bibliothèques universitaires. Un MOOC est massif parce qu'il n'exige pas de prérequis pour s'inscrire et que les TIC rendent le nombre de participants potentiellement très important. Par exemple, le MOOC sur les intelligences artificielles, précédemment évoqué, a dénombré 160 000 inscrits. Parmi ceux-ci se trouvaient des profils classiques, connus des bibliothèques universitaires, mais également des profils atypiques, la légende voulant que les meilleures notes obtenues à ce cours l'aient été par une femme de ménage qui n'avait jamais suivi d'études supérieures. Les bibliothèques universitaires se trouveront tôt ou tard confrontées à cette diversification de leur public. La volonté de développer une « université étendue », comprise comme « les activités réalisées par les universités pour faire parvenir les bénéfices de la recherche ou de l'enseignement à une population plus élargie que ses propres étudiants (cycles de conférences, cours pour adultes, ateliers pour jeunes ou retraités, etc.)[71] », va multiplier les profils potentiels de leurs usagers, de sorte que les besoins informationnels à satisfaire ne vont cesser de croître en hétérogénéité.

L'adjectif « *open* » sollicite pour sa part quelques éclaircissements. Les MOOC sont ouverts dans le sens où les inscriptions ne se trouvent pas subordonnées au rattachement à une université, à un niveau d'étude ou à un statut professionnel. Mais ils ne sont pas ouverts au sens *d'open source* ou d'*open access*. Ils posent donc pour les bibliothèques universitaires la question des droits : quels documents peuvent-elles proposer aux enseignants de leur université qui bâtissent des MOOC sans enfreindre les règles du droit d'auteur ? peuvent-elles traiter les MOOC comme des objets documentaires ? et surtout, quels documents peuvent-elles proposer aux étudiants inscrits aux MOOC qui peuvent être partagés et diffusés sans risque ?

Enfin, le dernier qualificatif, « *online* », replace les MOOC au sein des problématiques informationnelles qui ont émergé avec l'intégration d'Internet aux dispositifs de FAD. Cependant, comme toujours avec cette dernière, les MOOC ne questionnent véritablement les bibliothèques universitaires que s'ils renouvellent les pratiques pédagogiques.

---

[68] BRUILLARD, Eric, et CISEL, Matthieu. *op. cit.*, p. 3

[69] BRUILLARD, Eric, et CISEL, Matthieu. *ibid.*

[70] Voir à ce propos EPELBOIN, Yves, POMEROL, Jean-Charles, et THOURY, Claire. *Les MOOC. Conception, usages et modèles économiques.* Paris : Dunod, 2014, p. 8-9 (Hors collection).

[71] CAISSE DES DEPOTS. *op. cit.*, p. 113.

BY-NC-ND

Cela ne s'avère pas véritablement le cas pour les xMOOC[72]. Ce type de MOOC suit en effet encore un modèle transmissif : les objectifs d'apprentissage et la nature des acquis visés restent prédéfinis par le concepteur du MOOC et l'ensemble s'inscrit au sein d'un cursus cohérent et progressif. D'un point de vue pratique, ces MOOC reposent sur la mise en ligne des vidéos de cours, dépassant rarement une vingtaine de minutes, et ces dernières se trouvent complétées par des travaux dirigés ou pratiques. Si leur mode de diffusion, à savoir Internet, encourage l'utilisation de la documentation électronique par les apprenants, ils ne présentent guère de caractère révolutionnaire.

Les cMOOC[73] représentent une évolution bien plus importante, puisqu'ils s'inscrivent dans le courant connectiviste, ce que figure le « c » initial, un avatar du constructivisme. Sans revenir sur l'explication de ce modèle pédagogique, il paraît bon de rappeler que les besoins informationnels s'y trouvent définis par chaque apprenant et que les bibliothèques universitaires ne peuvent apporter que des réponses individualisées[74].

Finalement, en cherchant à penser les MOOC sous l'angle de la satisfaction des besoins informationnels des apprenants qui les suivent, les bibliothèques universitaires sont amenées à penser un cas extrême de FAD qui ne peut que les conduire à s'interroger sur leurs pratiques.

Repenser les bibliothèques universitaires au prisme de la satisfaction des besoins informationnels des apprenants distants

Afin de construire leur stratégie pour répondre aux besoins informationnels des apprenants distants, les bibliothèques universitaires doivent prendre en compte plusieurs facteurs. Le premier, que les MOOC mettent particulièrement en lumière, consiste en l'impossibilité d'anticiper l'ensemble des besoins informationnels qu'elles seront amenées à satisfaire. Deux conséquences en résultent. D'une part, une personnalisation plus poussée de l'offre documentaire et des services s'impose. D'autre part, il n'existe plus réellement de profils d'apprenants distants établis, de sorte que les mécanismes cognitifs de ces derniers se montrent de moins en moins normés. Ceci constitue une zone d'ombre qui oblige à mener des analyses de besoin plus approfondies et qui rend presque impossible la constitution de guides capable d'aider réellement les apprenants distants à devenir autonomes pour mener une recherche d'information satisfaisante.

Leurs compétences informationnelles ne peuvent en outre plus être considérées comme acquises, voire innées, mais doivent être développées au moyen d'une formation à la maîtrise de l'information, dont le périmètre et les formes restent à préciser. La FAD et la satisfaction des besoins informationnels de ses apprenants interrogent donc les bibliothécaires et les bibliothèques universitaires sur leur place au sein de l'institution universitaire : rester dans un positionnement de service ressource ou support ne semble plus d'actualité.

---

[72] La signification du « x » initial n'a pas reçu d'explication.

[73] Les cours dispensés par le *Venture Lab*, comme *Designing a New Learning Environment*, constituent un exemple typique de cMOOC. Voir à ce propos BRUILLARD, Eric, et CISEL, Matthieu. *op. cit.*, p. 8-9.

[74] Pour aller plus loin sur les xMOOC et les cMOOC, voir EPELBOIN, Yves, POMEROL, Jean-Charles, et THOURY, Claire. *op. cit.*, p. 13-15.

(cc) BY-NC-ND

La démultiplication des besoins potentiels met également à bat l'illusion de pouvoir répondre à l'intégralité de ceux-ci grâce aux documents possédés par les bibliothèques universitaires. La collection ne peut plus dès lors se penser de manière close. Aussi abondants que soient leurs documents physiques, aussi nombreuses que soient les revues scientifiques auxquelles leurs abonnements donnent accès, les besoins informationnels auxquels la FAD les confrontera dépasseront forcément l'offre documentaire que les bibliothèques universitaires construiront. L'information potentiellement illimitée diffusée par Internet représente un réservoir dans lequel elles pourraient puiser, mais reste à savoir de quelle manière.

Le second facteur à prendre en compte est de nature pédagogique. Une FAD réelle, qui ne se contente pas de transposer le fonctionnement des cours universitaires en présentiel, amène à repenser la construction des enseignements ainsi que la place des apprenants. En se référant au modèle constructiviste, la FAD confie à ceux-ci des tâches complexes qui questionnent les bibliothèques universitaires quant à la nature et la forme de l'information qu'elles doivent mettre à disposition. Si l'apprenant construit lui-même son savoir, il va devoir recourir à une importante documentation électronique, que cela soit sous forme de manuels ou d'articles scientifiques. La question de leurs modalités d'accès se pose alors.

Le fonctionnement particulier de la FAD produit en outre toutes sortes de documents qui n'existaient pas auparavant dans le cadre universitaire : captations vidéo de cours, forums à contenus fortement pédagogiques… Si de plus l'accès à la FAD s'ouvre réellement, et que celle-ci devient accessible à tout moment, en dehors des calendriers universitaires classiques et des cursus diplômants, les bibliothèques universitaires ne peuvent que se questionner sur le statut à donner à cette production. S'agit-il de documents dont elles doivent assurer la pérennité et si oui comment ? Et par quels moyens les rendre accessibles aux apprenants ?

Réfléchir à la manière dont les bibliothèques universitaires peuvent parvenir à satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants paraît crucial. La FAD gagne en effet en importance. Originellement pratique marginale, elle semble appelée à devenir l'avenir de l'enseignement universitaire, que les MOOC préfigurent selon certains.

Or, satisfaire ces besoins nécessite une réflexion globale qui engage les bibliothèques universitaires à se repenser intégralement. Si un besoin informationnel ne s'avère pleinement satisfait que par une réelle appropriation de la connaissance par l'individu qui l'éprouve, les bibliothèques universitaires doivent prendre en compte non seulement l'environnement qui a vu naître ce besoin mais également les caractéristiques sociocognitives de l'apprenant. A cette approche s'ajoute le renouvellement pédagogique suscité par les technologies impliquées dans la FAD[75]. Les bibliothèques universitaires sont alors amenées à repenser leur politique documentaire, les services qu'elles proposent et les formations qu'elles mettent en œuvre. Ceci les conduira probablement à questionner la place que les universités leur assignent classiquement et à revendiquer un positionnement central dans l'enseignement même.

[75] « Les techniques numériques modifient, non seulement l'approche d'une discipline, mais aussi la manière dont il est possible de la concevoir. » ARNAUD, Michel. « Normes et standards de l'enseignement à distance : enjeux et perspectives. » Dans : *TICE 2002* [en ligne], Lyon, 13-15 novembre 2002, p. 12 (pagination pdf). Disponible sur : <http://hal.inria.fr/docs/00/02/69/78/PDF/Arnaud.pdf> (consulté le 21/06/2014).

BY-NC-ND

Mais les bibliothèques universitaires ne partent pas de rien. Depuis quelques années déjà, nombre d'entre elles ont investi la FAD. Il paraît par conséquent indispensable d'étudier ces différentes initiatives afin de comprendre leurs orientations actuelles, de mieux mesurer le chemin déjà parcouru et d'évaluer les possibles carences.

(cc) BY-NC-ND

BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ET FORMATION A DISTANCE : LES STRATEGIES ACTUELLES

Les bibliothèques universitaires ont un rôle à jouer dans la FAD qui dépasse largement la fonction de support documentaire. Leur capacité à gérer l'information devrait logiquement les conduire à occuper une place charnière, entre coordination, pédagogie et documentation. Pour que les documents produits dans le cadre de la FAD puissent être conservés et exploités de nouveau, elles devraient participer à l'élaboration des normes techniques à appliquer. Pour que le modèle pédagogique spécifique de la FAD devienne réalité, elles pourraient interconnecter les cours, les forums, les documents, les sites internet…afin de faciliter la constitution par les apprenants d'un parcours intellectuel cohérent. Enfin, pour procurer la documentation la plus variée possible, et la plus adaptée aux usages des apprenants distants, elles ouvriraient leurs collections à ce qui existe en dehors des documents, physiques ou électroniques, qu'elles possèdent.

Cette conception de l'inscription des bibliothèques universitaires au cœur de la FAD possède certes un aspect programmatique mais participe également de l'élaboration d'un modèle à l'aune duquel regarder les pratiques actuelles. En effet, les bibliothèques universitaires s'avèrent engagées, depuis déjà quelques années, dans une réflexion portant aussi bien sur l'indexation des ressources d'Internet que sur la création de nouveaux services en direction des usagers. Il s'agit par conséquent de voir comment les bibliothèques mobilisent tous ces acquis dans la perspective de la formation à distance.

A cette fin, une enquête par questionnaire a été menée, complétée par quelques entretiens. La méthode suivie sera dans un premier temps détaillée pour expliciter clairement les objectifs visés, mais également pour en signaler les limites. Cette approche permet de mieux appréhender les réalités actuelles. Tout semble se passer comme si la FAD, telle que conçue par les bibliothèques universitaires, ne se limitait qu'à une transposition de l'existant en présentiel. De nouvelles dynamiques peinent donc à surgir, notamment en raison d'une absence de politique claire.

UNE ENQUETE SUR LES DYNAMIQUES ACTUELLES

Le modèle, qui pourrait être qualifié d'idéal, de la place des bibliothèques universitaires au sein de la FAD, élaboré au cours de la première étape de cette réflexion, a servi de base à la constitution de deux questionnaires, l'un à destination des bibliothèques universitaires et des services communs de la documentation (SCD), l'autre en direction des services d'enseignement à distance (SED). Après une explicitation de la méthode suivie, les deux questionnaires se trouveront détaillés de sorte que les objectifs poursuivis apparaissent avec précision. Puis, avant d'aborder l'étude des réponses obtenues, l'arrière-plan technique, qui se dissimule derrière toutes celles-ci, sera mis en avant, afin de ne pas laisser de zone d'ombre dans les analyses proposées par la suite.

(cc) BY-NC-ND

La méthodologie d'enquête

Les deux questionnaires élaborés n'ont pas de vocation statistique. Leur finalité première étant de rendre perceptible les grandes dynamiques à l'œuvre dans la manière dont les bibliothèques universitaires s'emparent de la FAD, le choix a délibérément porté sur des questions ouvertes, ce qui laissait aux personnes interrogées l'occasion de produire des réponses aussi exhaustives et complexes qu'elles le souhaitaient[76]. De plus, désirant disposer de la vue la plus complète possible, les SED ont également été questionnés, à l'aide d'un second questionnaire, fortement semblable au premier dans son contenu comme dans sa structure. Ce double regard devait permettre de saisir au plus près comment les bibliothèques s'insèrent dans la stratégie de leur établissement en ce qui concerne la FAD. Il constituait également l'occasion de rendre moins partiale cette étude en n'en restant pas à une vision trop « bibliothécaire » des choses.

Pour délimiter la population étudiée, il a été décidé de ne pas interroger tous les établissements présents sur le territoire mais de se limiter à ceux qui adhèrent à la Fédération interuniversitaire de la formation à distance (FIED). Cette association à but non lucratif officie depuis 1987. Elle se donne pour but de centraliser l'ensemble de l'information disponible sur la FAD et de représenter la France au sein de *l'European Association of Distance Teaching Universities*[77]. L'inscription des établissements en son sein paraissait un signe de leur engagement, puisque l'adhésion n'a rien d'obligatoire et qu'elle traduit la volonté de rendre visible leur offre de FAD. Vingt-trois établissements ont par conséquent été contactés.

L'envoi des questionnaires s'est effectué par courrier électronique. Le choix du destinataire s'est parfois avéré délicat. Les organigrammes des bibliothèques comme des SED ont été sollicités afin de déterminer la personne la plus à même de répondre, la crainte étant qu'un envoi à l'adresse électronique des services demeure sans réponse. Toutefois, si pour les SED, il est rapidement apparu que les ingénieurs pédagogiques occupaient une position qui les mettait en relation avec les différents acteurs de la FAD, et donc à l'interface avec les bibliothèques, l'identification de l'interlocuteur le plus adéquat au sein de ces dernières s'est révélée plus problématique. En fonction des cas, le questionnaire a été adressé au responsable de la formation des usagers ou à celui de la documentation électronique, quel que soit l'intitulé exact de la fonction. Cette difficulté souligne l'ambiguïté inhérente de la FAD pour les bibliothèques, puisqu'elle se situe à mi-chemin entre les questions de formation et de documentation électronique. Il faut avouer que le choix n'a pas toujours pu être réalisé de manière rationnelle, notamment lorsque qu'aucun descriptif précis des attributions liées au poste n'a pu être découvert. La facilité à trouver les adresses a alors joué un rôle déterminant. De même, certains questionnaires ont été finalement directement envoyés à l'adresse électronique des services quand aucune adresse individuelle ne pouvait être identifiée.

Le risque principal de cette méthode réside dans le fait que seuls les individus et institutions fortement investis dans le domaine de la FAD, dans le cas des bibliothèques, ou qui sont intéressés par la mobilisation de tous les acteurs

[76] Voir à ce propos COMBESSIE, Jean-Claude. *La méthode en sociologie.* Paris : La Découverte, 2007, p. 42-44 (Repères).

[77] Association européenne des universités d'enseignement à distance.

(cc) BY-NC-ND

universitaires autour de cette forme d'enseignement, dans le cas des SED donneraient suite. Les réponses pourraient donc laisser transparaître une image quelque peu faussée de la réalité qu'il conviendrait de questionner le cas échéant.

Les questionnaires : une première grille de lecture

Les questionnaires ont été construits dans le but de voir si les éléments qui ont été considérés comme déterminants pour le rôle que devraient occuper les bibliothèques universitaires dans la FAD étaient déjà en train de se mettre en place. Les conclusions de la première partie de cette étude ont donc été mobilisées.

Le questionnaire à l'attention des bibliothèques prend tout d'abord en compte le fait que la FAD doit être abordée comme une globalité qui allie pédagogie, documentation et technologie. Chacun de ses trois aspects se révèlent en effet interdépendants : la pédagogie se saisit de la technologie et se l'approprie, ce qui conduit à une nouvelle utilisation de la documentation, qui elle aussi a été modifiée par la technologie, ce qui a influé sur la pédagogie. Deux questions tentent de cerner cette particularité et interrogent la place des bibliothèques universitaires dans le processus de création de cours à distance : « Avez-vous été sollicité par les Services d'Enseignement à Distance pour participer à cette forme d'enseignement ? Si oui, à quel moment de la conception du dispositif (dès la conception, après, une fois celui-ci mis en ligne) ? » et « Les Services d'Enseignement à Distance vous ont-ils formulé des demandes spécifiques ? Si oui lesquelles ? ».

Les questions « Vos services assurent-ils eux-mêmes une formation à distance ? Si oui dans quels domaines ? Quelles formes adopte-t-elle (diaporama, cours filmé, documents à disposition…) ? » représentent en quelque sorte une variation sur la problématique précédente et essaient de voir si les bibliothèques se sont emparées par elles-mêmes de la FAD et si elles ont pris conscience du nécessaire renouvellement de la documentation pédagogique dans ce cadre. Les questions « Avez-vous mis au point des services et/ou une offre documentaire spécifiques à destination des étudiants à distance ? Si oui, lesquels ? Si non, quels services ou offre documentaire souhaiteriez-vous/envisagez-vous de développer ? » élargissent encore cette perspective en essayant de percevoir si l'apprenant distant s'avère appréhendé comme un apprenant ayant des besoins informationnels propres. Ceci se manifesterait notamment au travers de la recherche d'une caractérisation précise de celui-ci : « Disposez-vous de données vous permettant de connaître les profils des apprenants distants ? Si oui, quel serait le portrait de l'apprenant distant type (âge, sexe, domaine d'étude, cursus suivi…) ? ».

L'individualisation des besoins informationnels se trouve envisagée par un dernier ensemble d'interrogations : « Dans le cas où vos services participent à de la formation à distance, avez-vous mis au point un système de tutorat ? Si oui, vos tuteurs ont-ils reçu une formation spécifique ? S'agit-il de personnels exerçant cette activité à temps plein ou en complément d'autres activités ? Dans ce dernier cas, quelle proportion de leur activité se trouve consacrée au tutorat ? ». Le tutorat se pense en effet comme la manière la plus directe d'analyser les besoins informationnels des apprenants distants et de leur apporter la réponse la plus adaptée. Cette façon d'établir une relation personnelle malgré la distance s'impose de plus en plus dans la FAD et les bibliothèques possèdent une expérience dans ce domaine, notamment en présentiel, qui ne peut être ignorée.

BY-NC-ND

Le questionnaire adressé aux SED reprend à son compte les grandes orientations qui ont présidé à la construction de celui destiné aux bibliothèques universitaires. Il se concentre donc sur les problématiques de l'individuation des besoins propre à la FAD, qui passe par une connaissance fine des apprenants (« Disposez-vous de données vous permettant de connaître les profils des apprenants distants ? Si oui, quel serait le portrait de l'apprenant distant type (âge, sexe, domaine d'étude, cursus suivi…) ? », « Quel niveau les formations à distance que vous proposez concernent-elles principalement (Licence ou Master, voire Doctorat) ? » et « Quelles disciplines les formations à distance que vous proposez concernent-elles principalement ? »), sur celle du développement d'outils pédagogiques tirant le meilleur parti du potentiel des TIC (« Quelles formes revêt le matériel pédagogique que vous mettez à disposition (pdf, vidéos…) ? ») et sur celle de la place des bibliothèques universitaires au sein du processus d'élaboration des dispositifs de FAD (« Avez-vous sollicité votre Bibliothèque Universitaire/Service Commun de la Documentation pour vos dispositifs d'enseignement à distance ? Si oui, quelles demandes lui avez-vous adressées ? A quel moment de la conception du dispositif (dès la conception, après, une fois celui-ci mis en ligne) ? » et « Souhaiteriez-vous que votre Bibliothèque Universitaire/Service Commun de la Documentation mette en place des services ou une offre documentaire spécifique à l'attention des apprenants distants ? Si oui, lesquels ? »). Il cherche en outre à mieux saisir les réalités actuelles de la FAD dans ses modalités d'incarnation concrètes (« Les formations que vous proposez sont-elles entièrement à distance ou mixte ? Dans ce dernier cas, quelles sont les proportions de formation en présentiel et de formation à distance ? »).

Les réponses apportées doivent théoriquement permettre d'évaluer la place que les SED accordent aux bibliothèques et à la documentation, mais également la place que les bibliothèques pensent ou souhaitent occuper dans la FAD. Elles doivent de plus procurer l'occasion de voir si les bibliothèques universitaires répondent déjà, ou ont conscience de devoir répondre, aux exigences particulières de la FAD pour parvenir à satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants. Toutefois, avant de procéder à l'analyse de celles-ci, il convient de s'arrêter quelque peu sur l'arrière-plan technique de la FAD, au sein duquel toutes les solutions élaborées prennent corps. La FAD exige en effet la mise en place d'une plate-forme électronique, qui définit les possibilités offertes aux différents acteurs.

Moodle : l'arrière-plan technique

Moddle représente la plate-forme majoritairement utilisée par les universités françaises dans le cadre de la FAD. Au 30 octobre 2011, Philippe Ramette estimait que 43 % des 82 universités qu'il avait étudiées recourrait à Moodle[78]. Le taux atteint 77 % pour les établissements qui ont répondu aux questionnaires[79]. Mieux

[78] RAMETTE, Philippe. « Liste des plates-formes pédagogiques dans les universités françaises » Dans : *Le capital humain. Net. Tout savoir sur un professionnel de Moodle* [en ligne], 30 octobre 2011. Disponible sur : <http://le-capital-humain.net/blog-moodle/2011/10/liste-des-plates-formes-pedagogiques-dans-les-universites-francaises/> (consulté le 07/11/2014).

[79] Les trois établissements n'utilisant pas Moodle sont les universités de Lyon 1 et de Lille 3, qui ont développé leurs propres infrastructures techniques, respectivement nommées Spirale et Enfase, ainsi que l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, dont l'offre de FAD est placée sous la responsabilité du CNED et recourt donc à la plate-forme propriétaire Blackborn Learn.

(cc) BY-NC-ND

connaître ce logiciel permettra éventuellement de mieux comprendre les raisons de cet engouement.

Moodle constitue un acronyme signifiant *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ce qui peut se traduire par « environnement d'apprentissage interactif à modules thématiques[80] ». Il s'agit donc d'une plate-forme qui cherche à faire de son utilisateur un acteur dans la construction de sa connaissance, en raison de son interactivité, et qui incite à organiser les cursus en modules, afin d'autoriser une plus importante individualisation des parcours. Se retrouvent ici les caractéristiques du constructivisme, dont se revendique Moodle. Ce dernier dispose de plus de l'avantage d'être gratuit, *opensource*, et accessible depuis un navigateur web. Les universités peuvent donc l'acquérir sans rien débourser, lui apporter toutes les modifications qu'elles désirent grâce à des développements effectués en interne, et toucher potentiellement toute personne disposant d'un ordinateur et d'une connexion internet. Son adoption massive s'explique dès lors aisément.

Du point de vue de la création de matériel pédagogique, Moddle autorise la mise en ligne d'un très grand nombre de formats, de ceux ayant cours dans les suites bureautiques au pdf en passant par la vidéo ou le podcast. Il gère également l'utilisation des wiki[81], d'atelier d'évaluation par les pairs… La volonté d'ouverture paraît donc présider à sa conception, l'objectif étant de permettre la mobilisation du plus grand nombre possible d'outils afin de laisser une liberté pédagogique maximale au concepteur du cours.

Moodle possède de plus deux avantages importants pour la gestion de l'information : il accepte le SCORM et le *Dublin Core*. Le SCORM, ou *Sharable Content Object Reference Model*, constitue « une suite de normes techniques qui permet aux systèmes d'apprentissage en ligne de trouver, importer, partager, réutiliser, et exporter les contenus d'apprentissage, de manière normalisée[82] ». Quant au *Dublin Core*, il s'agit d'un schéma de métadonnées reposant sur quinze éléments descriptifs, particulièrement facile d'emploi[83]. L'intérêt de cette plate-forme pour les bibliothèques universitaires se conçoit aisément, puisqu'elle intègre déjà les outils qui rendraient possible la gestion informationnelle des documents pédagogiques produits dans le cadre de la FAD.

Malgré tous ces avantages apparents, Moodle présente un inconvénient majeur : sa complexe prise en main. La multiplicité des possibilités qu'il offre rend son appropriation difficile, aussi bien pour les formateurs que pour les apprenants.

---

[80] Voir à ce propos DOGBE-SEMANOU, Dossou Anani Koffi, DURAND, Anne, LEPROUST, Marie, et VANDERSTICHEL, Helène. *Etude comparative de plates-formes de formation à distance* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], avril 2008, p. 15-18. Disponible sur : <www.una-univ-bordeaux.fr/Download/News/Info/document/140.pdf> (consulté le 07/11/2014).

[81] Un wiki, nom venant de l'hawaïen « wiki-wiki », qui signifie « vite », « rapidement », est : « un site web dynamique dont la particularité est de pouvoir être mis à jour par n'importe lequel de ses visiteurs. Une syntaxe spéciale facilement assimilable permet de mettre en forme l'information des pages le plus souvent de façon quasi anonyme. Le wiki permet donc non seulement de communiquer et de diffuser des informations rapidement, mais de structurer cette information pour permettre d'y naviguer commodément. » CHAIMBAULT Thomas. *Web 2.0 : l'avenir du web* [en ligne]. Villeurbanne : ENSSIB, septembre 2007, p. 7. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-2> (consulté le 19/09/2014).

[82] DOGBE-SEMANOU, Dossou Anani Koffi, DURAND, Anne, LEPROUST, Marie, et VANDERSTICHEL, Helène. *op. cit.*, p. 41.

[83] Voir à ce propos BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE. « Dublin Core. » Dans : *Site de la Bibliothèque nationale de France* [en ligne], 18 mars 2014. Disponible sur : <http://www.bnf.fr/fr/professionnels/formats_catalogage/a.f_dublin_core.html> (consulté le 07/11/2014).

BY-NC-ND

Il nécessite donc une formation adéquate et la disponibilité d'un administrateur afin d'assister les formateurs dans leurs démarches de création de cours[84].

Les précisions apportées aux modalités qui ont présidé à cette enquête et l'explicitation de l'environnement technique circonscrivent la portée exacte des réponses reçues. Ceci éclaire les analyses qui en sont faites et les conclusions qui en résultent. La première concerne la vision que les bibliothèques universitaires ont de la FAD, qui reste extrêmement stéréotypée. Les bibliothèques universitaires peinent à intégrer dans leurs pratiques les évolutions des besoins informationnels engendrées par ce mode de formation. Malgré les efforts fournis par certaines, la majorité des bibliothèques qui ont répondu limitent leur intervention aux domaines qu'elles maîtrisent déjà et n'exploitent pas suffisamment les possibilités techniques qui leur sont offertes.

LA FAD ET LES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES : DES PRATIQUES QUI PEINENT A SE RENOUVELER

Douze bibliothèques universitaires ou SCD sur les vingt-trois interrogés ont répondu au questionnaire qui leur a été adressé, soit un taux de retour de 52,2 %, preuve de l'intérêt suscité par la FAD. Du côté des SED, seuls deux des vingt-trois services sollicités ont rempli le questionnaire, soit un taux de retour peu élevé de 8,7 %.

Le premier constat qui émane de l'analyse des réponses est la difficulté pour les bibliothèques de repenser leur approche de la FAD. Elles semblent se limiter à retranscrire dans les nouveaux environnements d'apprentissage électroniques ce qu'elles maîtrisent déjà. Elles y adaptent les services et les offres documentaires qu'elles ont précédemment développés, que cela soit pour les apprenants en présentiel ou pour les apprenants distants traditionnels.

Pourtant, des initiatives émergent çà et là, mais elles demeurent fragmentaires et ne résultent pas d'une réflexion globale sur la FAD et le rôle que les bibliothèques universitaires peuvent y jouer. Il en découle assez logiquement une sous-exploitation des possibilités offertes par les plates-formes ainsi qu'une permanence des outils dans lesquels les bibliothèques ont déjà investi.

[84] DOGBE-SEMANOU, Dossou Anani Koffi, DURAND, Anne, LEPROUST, Marie, et VANDERSTICHEL, Helène. *op. cit.*, p. 37.

(cc) BY-NC-ND

	Liens avec le SED	Données sur les apprenants distants	Services et/ou offre documentaire spécifique	Formation à distance des usagers	Tutorat
SCD de l'université des Antilles et de la Guyane	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
SCD de l'université d'Avignon et des Pays du Vaucluse	Non	Non	Oui	Oui	Non
SCD de l'université de Bordeaux-Montaigne	Non	Non	Oui	Non	Non
SCD de l'université de Caen-Basse Normandie	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
SCD de l'université de Franche-Comté	Non	Non	Non	Oui	Non
SID 2 de l'université Pierre Mendès France-Grenoble	Non	Non	Oui	Non	Non
SCD de l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3	Oui	Non	Non	Oui	Non
DDE de l'université de Lorraine	Non	Non	Non	Non	Non
SCD de l'université Claude Bernard-Lyon 1	Non	Non	Oui	Non	Non
SCD de l'université de Picardie Jules Verne	Non	Non	Non	Non	Non
SCD de l'université de Rouen	Non	Non	Non	Non	Non
DBU de l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3	Oui	Oui	Non	Oui	Non

Synthèse des réponses des bibliothèques universitaires et SCD

(cc) BY-NC-ND

Une transposition de l'existant

Les différentes réponses reçues ont laissé apparaître bien souvent une interprétation relativement restrictive de l'expression « formation à distance » par les bibliothèques universitaires. En effet, pour nombre d'entre elles, cette dernière se comprend avant tout comme désignant la formation à distance des usagers, et non comme les pratiques de formation à distance dans leurs universités de tutelle.

Ainsi, la bibliothèque de l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse évoque le dépôt des supports de cours dispensés par son personnel : « Nous déposons les supports de cours sur la plate-forme pédagogique […] ». Le SCD de l'université Claude Bernard Lyon 1 précise pour sa part que leurs « tutoriels sont accessibles en ligne […] à qui souhaite les utiliser. » Cette interprétation orientée s'explique aisément par l'importance que la formation des usagers a revêtu depuis la réforme LMD de 2002 et l'apparition de l'UE « Méthodologie du travail universitaire » dans les plaquettes de Licence. Les bibliothèques universitaires y ont souvent vu un moyen de modifier leur image et de reconquérir leur public, de sorte qu'elles s'y sont fortement investies, avec quelques belles réussites.

Le SCD des Antilles et de la Guyane par exemple renvoie de façon assez caractéristique à son passeport documentaire[85] : « Nous avons mis en place un dispositif d'enseignements à distance allant du L1 au M2. Tous ces cours sont valorisés sur la plate-forme de notre université (Moodle) http://e-cursus.univ-ag.fr. » Cette formation présente la particularité d'avoir été pensée exclusivement pour la FAD. Elle prend notamment en compte le SCORM et prévoit une indexation en LOM. Elle se fixe un double objectif : faire acquérir « une maîtrise minimale de la bibliothèque pour tous les étudiants qui entrent en première année à l'UAG » et conférer « une maîtrise experte des ressources documentaires dans chaque discipline pour les M[86] ». L'atteindre a nécessité la formation de tuteurs référents, capables d'animer les forums et les messageries instantanées et de répondre aux interrogations les plus courantes des étudiants. Cela a également exigé l'amélioration continue des cours. Les bibliothécaires ont dû en renforcer la scénarisation et acquérir une maîtrise progressive des outils tels qu'Opale[87] ou Demobuilder[88] afin de tirer le meilleur parti de la FAD. Le succès rencontré par les étudiants lors des évaluations démontre assurément la qualité de ce dispositif.

Si la formation des usagers à distance semble se développer, elle ne s'appuie ni sur la construction d'une véritable offre documentaire adaptée aux apprenants distants, ni sur des services spécifiques. D'ailleurs, le contenu même de cette FAD développée par les bibliothèques universitaires pose problème. Si le passeport documentaire du SCD des Antilles et de la Guyane se fonde sur la volonté de bâtir un dispositif original, la plupart des bibliothèques universitaires se contentent de

---

[85] Voir à ce propos GROUVEL, Marie-France. « Le Passeport documentaire : une formation e-learning à la recherche documentaire des étudiants de l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG). » Dans : *Formation à l'information : réalisations et acteurs, où en sommes-nous ?* [en ligne], 8ème rencontres FORMIST, 19 juin 2008, ENSSIB, Lyon-Villeurbanne. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1787> (consulté le 02/10/2014).

[86] GROUVEL, Marie-France. *op. cit.*, p.3-4.

[87] Opale est une « chaîne éditoriale permettant la rédaction, la gestion et la publication multisupport de documents de formation de type académique. » COMMUNAUTE DU LOGICIEL OPALE. « Présentation. » Dans : COMMUNAUTE DU LOGICIEL LIBRE SCENARI. *Scénari-platform. Portail de la communauté Scenari* [en ligne], O3 octobre 2014. Disponible sur : <http://scenari-platform.org/projects/opale/fr/pres/co/index.html> (consulté le 09/11/2014).

[88] Demobuilder est un logiciel qui permet de créer des didacticiels.

(cc) BY-NC-ND

reprendre ce qu'elles ont développé pour les apprenants en présentiel. La deuxième partie de la réponse précédemment évoquée de la bibliothèque de l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse s'avère caractéristique : « Nous déposons les supports de cours sur la plate-forme pédagogique en les adaptant pour que les contenus soit aussi complets que possible et que le « non-présentiel » ne soit pas pénalisant. » Ceci témoigne d'une vision de la FAD encore historiquement marquée, qui ne fait de cette modalité d'apprentissage qu'un pis-aller du présentiel. Mais nombre de bibliothèques font de même, comme le SCD de l'université Claude Bernard Lyon 1 : « Nous proposons aussi un parcours guidé plutôt destiné aux 1ères années. Il s'agit en fait du support d'un enseignement dispensé en présentiel à 1 000 étudiants mais la version dont vous disposez sous ce lien est ouverte à tous. »

L'explication de ce phénomène réside peut-être dans le fait que, à l'instar de ce qu'affirme la Direction des bibliothèques universitaires de l'université Sorbonne Nouvelle, pour les bibliothèques universitaires les apprenants distants « ne sont pas [une] cible principale pour le moment […] ». La formation à distance des usagers proposée par les bibliothèques universitaires ne peut par conséquent généralement pas être réellement considérée comme de la FAD, ainsi qu'en a conscience le SCD de l'université Claude Bernard Lyon 1 : « Notez qu'aucun des produits ci-dessus cités ne peut être considéré véritablement comme support à un enseignement à distance puisqu'il n'y a aucune forme de suivi par un formateur ou un enseignant. »

Pourtant, cette constatation démontre assez paradoxalement que les bibliothèques universitaires pressentent que les apprenants distants forment un public particulier, aux besoins informationnels spécifiques, et que ceux-ci devront être satisfaits dans un avenir proche.

Un embryon d'offres spécifiques

Lorsque la lecture de l'expression « formation à distance » se fait de manière plus extensive, les bibliothèques universitaires démontrent une amorce de réflexion concernant leur offre documentaire. Les livres électroniques paraissent pour deux d'entre elles comme une piste intéressante. Le SCD de l'université Bordeaux-Montaigne cherche à « étendre l'offre de ebooks à destination de la FAD à partir de l'étude des bibliographies de licence. » Celui de l'université de Rouen en reste pour sa part au stade du projet. Si les apprenants distants ont été définis comme « une priorité dans le cadre de [sa] réflexion sur la mise en œuvre d'une véritable offre de e-books », des difficultés viennent en freiner la réalisation : les apprenants distants engagés dans des parcours de Français Langue Etrangère se montrent particulièrement demandeurs mais il ne paraît pas exister de propositions adéquates chez les éditeurs.

Les bibliothèques universitaires fortement avancées dans leur pratique de la FAD, ou ayant conscience de ses particularités, soulignent l'importance du développement du tutorat. Le SCD de l'université Claude Bernard Lyon 1 en fait la condition pour pouvoir réellement parler de FAD. Le passeport documentaire du SCD des Antilles et de la Guyane s'appuyait en 2008 sur une équipe de trente-cinq tuteurs, qui « ont été recrutés et formés par les bibliothécaires[89] », qui jouissaient d'une image fort positive auprès des étudiants de licence puisque ceux-ci

[89] GROUVEL, Marie-France. *op. cit.*, p. 8.

BY-NC-ND

considéraient « majoritairement que les formations dispensées [étaient] du ressort et de la responsabilité des tuteurs documentaires[90] ».

Deux aspects de la FAD semblent donc retenir l'attention des bibliothèques universitaires. L'éloignement physique des apprenants distants les préoccupe et il leur paraît indispensable de pouvoir leur proposer une collection électronique riche, autre que celle des périodiques, afin de ne pas limiter leurs capacités d'étude. L'individualisation des besoins et la nécessité de briser la solitude des apprenants distants se placent également au centre de leurs préoccupations. Le seul moyen de répondre à cette double contrainte leur paraît être d'ordre humain et passe par un système de tutorat. Cependant, encore une fois, les bibliothèques en restent à ce qu'elles maîtrisent et adaptent finalement des expériences qu'elles ont menées dans d'autres domaines. Elles ne paraissent pas encore s'être approprié les outils nouvellement mis à disposition par les plates-formes de FAD.

Une sous-exploitation des possibilités techniques

Les bibliothèques universitaires qui s'investissent dans la FAD de leurs usagers recourent principalement à des supports classiques pour le contenu de leurs enseignements, à savoir des documents écrits, le plus souvent au format pdf, et des diaporamas. S'y adjoignent parfois des tutoriels, comme dans le cas de la bibliothèque de l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse. Le SCD de l'université de Caen Basse-Normandie propose pour sa part des guides de quatre pages portant sur l'utilisation de différentes bases. Il se montre cependant un peu plus novateur avec la structuration spécifique de ses modules d'auto-formation : une vidéo de présentation est suivie d'un diaporama disposant d'une voix off et l'ensemble se conclut par un questionnaire.

Le format vidéo interpelle beaucoup les bibliothèques soit qu'elles l'utilisent déjà, comme le SCD de l'université Lille 3, soit qu'elles l'envisagent, à l'exemple de la bibliothèque de l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse. Peu d'entre elles s'ouvrent à d'autres possibilités. Le cas de la Direction des bibliothèques universitaires de l'université Sorbonne Nouvelle paraît relativement atypique puisque le « contenu distanciel s'appuie sur les possibilités offertes par la plateforme (Moodle), en termes d'intégration de formats divers (page html, PDF à télécharger mais également carte heuristique, prezi, vidéos embarquées, etc.) et d'activités (test de positionnement conditionnant l'accès au cours, QCM, etc.). » De même, le cours dispensé par visioconférence par les bibliothécaires du SCD de l'université de Caen-Basse Normandie s'avère une expérience fort originale.

L'interprétation restrictive donnée à la FAD par les bibliothèques universitaires les empêche d'envisager la mise en place d'outils indispensables à la satisfaction des besoins informationnels des apprenants distants. Le catalogue, par exemple, n'est pas interrogeable depuis les plates-formes électroniques. Pourtant, cela est techniquement possible, même si cela nécessite des développements particuliers[91]. Les bibliothèques universitaires ne paraissent pas disposer d'une vision d'ensemble de la FAD et agissent comme si elles étaient coupées des autres

[90] GROUVEL, Marie-France. *op. cit.*, p. 12.

[91] Cette possibilité a été confirmée par Jean-Marc Doucet, du forum d'assistance technique du site Moodle, et par un informaticien de l'ENSSIB.

(cc) BY-NC-ND

services des universités qui s'y investissent, de sorte qu'aucune stratégie institutionnelle d'ensemble ne se laisse deviner.

L'ABSENCE D'UNE STRATEGIE CLAIRE

Les universités ont pour nombre d'entre elles développé des SED et investi dans l'élaboration de parcours à distance. Pourtant, ces initiatives restent très souvent déconnectées des autres activités d'enseignement et ne s'intègrent pas dans une stratégie globale. Par exemple, aucune réforme du statut des enseignants du supérieur n'a accompagné ces évolutions afin d'intégrer et de valoriser leur investissement dans la FAD. Tout se passe comme si les universités obéissent à un effet de mode, ou à des directives ministérielles, mais qu'en réalité les priorités résident, selon elles, ailleurs.

Il en résulte un manque d'intérêt réel pour les apprenants distants, qui ne s'avèrent guère connus alors que des données existent à leur propos. Les bibliothèques universitaires se trouvent dès lors dans l'impossibilité de construire une offre raisonnée de documents et de services capable de satisfaire leurs besoins informationnels. Elles se montrent par conséquent dans l'incapacité de s'afficher comme un partenaire crédible pour les SED, ce qui engendre une indifférence réciproque. Sans appui institutionnel, l'intégration de la FAD au sein de leurs pratiques repose finalement sur les volontés individuelles.

L'apprenant distant, cet inconnu

Rares sont les bibliothèques qui disposent de données sur les apprenants distants. La Direction des bibliothèques universitaires de l'université Sorbonne Nouvelle fait encore ici figure d'exception. Elle sait que « [l]a plateforme identifie bien sûr ses utilisateurs (accès par authentification ENT) » et qu'elle peut « connaître : le département de rattachement, le nom, le numéro d'étudiant et le courriel mais guère plus. » Assez étrangement pourtant, aucune exploitation de ces informations n'est réalisée. Aussi paradoxale se montre l'attitude du SCD de l'université de Lille 3, puisqu'il sait que le SED pourrait lui apporter celles-ci mais ne s'en inquiète pas. Si l'apprenant distant demeure un inconnu pour les bibliothèques universitaires, cela semble avant tout dû à un intérêt insuffisant de leur part.

Certes, il convient de reconnaître que les renseignements fournis par les SED manquent de précision. Celui de l'université de Bourgogne ne propose pas de synthèse globale sur le genre, l'âge ou le niveau d'étude des apprenants distants. Il se trouve seulement en mesure de citer l'exemple des Diplômes Universitaires dispensés à distance, pour lesquels « les profils sont très variés (25 à 60 ans, tout niveau d'étude, formation continue ou permanente) ». Le SED de l'université de Rennes 2 confirme cette diversité même s'il dresse un portrait sommaire de l'apprenant distant, féminin à 80 % et âgé en moyenne de 38 ans. Deux conclusions se dessinent.

Tout d'abord, il semble vain de vouloir caractériser les apprenants distants à un niveau global. Non seulement les SED ne le peuvent pas mais l'intérêt pour les bibliothèques resterait maigre, étant donné l'individualisation croissante des besoins informationnels en FAD. La construction de nouvelles mesures paraîtrait plus porteuse et il serait du ressort des bibliothèques de déterminer celles qui leur importeraient. Ensuite, l'évolution du profil des apprenants distants s'avère à peine

(cc) BY-NC-ND

amorcée. L'esquisse que le SED de l'université Rennes 2 en donne ressemble grandement à celui des apprenants distants traditionnels. L'explication réside peut-être dans le fait que les parcours proposés restent eux aussi traditionnels et utilisent les TIC comme un simple vecteur de l'information.

Ces données permettraient pourtant aux bibliothèques universitaires d'élaborer des systèmes d'individualisation automatisés. Le SCD de l'université de Caen-Basse Normandie profile les étudiants lors de leur connexion au portail documentaire en fonction de leur niveau d'étude et de leur discipline. Des documents susceptibles de répondre à leurs besoins informationnels leur sont alors proposés. Même si cette expérience ne s'est pas révélée très concluante, en raison notamment d'une ergonomie défaillante, et si elle s'applique à tous les étudiants, l'intérêt de développer un tel système pour les apprenants distants et de l'intégrer directement à la plate-forme électronique ne peut être ignoré. Cela supposerait une collaboration étroite entre les SCD et les SED. Au vu des difficultés rencontrées pour simplement échanger des informations entre ces deux services, leur coopération n'est pas encore acquise.

Les bibliothèques universitaires et les SED : un rendez-vous manqué

Les bibliothèques universitaires et les SED n'interagissent que très rarement. Lors de la conception des dispositifs de FAD, les SED ne prennent généralement pas contact avec les SCD, parfois au grand regret de ceux-ci, comme en témoigne le commentaire du SCD de l'université de Rouen : « Non, à aucun moment (hélas). » Les tentatives de partenariat peinent parfois à aboutir. Le Service inter-établissement de la documentation SID 2 de l'université de Grenoble constate : « Nous avons été vaguement sollicités il y a plusieurs années sans que cela ne débouche sur aucune réunion de travail ou de demande précise. L'une des bibliothèques de facultés a été sollicitée pour déposer des documents relatifs à la recherche documentaire sur la plateforme d'enseignement à distance de ses étudiants. »

Le problème réside peut-être dans l'image stéréotypée que chacun de ces services a de l'autre. Les SED ne pensent les bibliothèques que sous l'angle de leurs fonctions documentaires classiques. Ils leur demandent alors, à l'instar du SED de l'université Rennes 2, de mettre sur la plate-forme les tutoriels expliquant le fonctionnement du portail documentaire ou des différentes bases accessibles, voire de convertir « les bibliographies de [leurs] enseignants en liens hypertextes vers les ouvrages en ligne, quand ils existent. » Les bibliothèques restent maintenues dans un rôle support et demeurent à l'écart de la conception même des formations.

Les SED interrogent également les bibliothèques dans leur fonctionnement administratif. Le SCD de l'université de Franche-Comté a par exemple été contacté par le centre de télé-enseignement universitaire pour essayer d'obtenir la « gratuité réciproque d'inscription » en bibliothèque universitaire pour les apprenants distants. Si ces différentes demandes des SED paraissent légitimes, elles ne tiennent pas compte des nouvelles compétences développées par les bibliothèques universitaires ces dernières années dans le cadre de la maîtrise des TIC et de la documentation électronique. Elles démontrent également que les SED ne pensent pas le lien étroit qui unit la FAD et la documentation et qu'ils n'envisagent guère les productions issues de la FAD sous un angle documentaire.

(cc) BY-NC-ND

Les bibliothèques universitaires arborent une attitude similaire. Ainsi, le SED de l'université de Bourgogne explique que la prise de contact émane plutôt du SCD, « qui occasionnellement [lui] demande d'intervenir sur des problèmes techniques (plateforme Moodle, serveur d'hébergement). » Les bibliothèques universitaires réduisent donc les SED au rôle de service d'assistance technique, occultant leur fonction pédagogique. Pour dépasser ces clichés et organiser une véritable collaboration, des volontés individuelles fortes doivent donner l'impulsion décisive.

L'importance des volontés personnelles

Les bibliothèques universitaires s'inscrivent toutes, sous une forme ou une autre, dans la FAD. Certaines ne mettent que quelques tutoriels en ligne, d'autres essaient de développer de services plus innovants, au sein de la plate-forme de FAD ou sur leur propre portail. Aucun projet global ne semble pourtant se dessiner et, au sein des organigrammes des SCD étudiés, aucun service consacré à la FAD n'a encore vu le jour.

Il faudrait à tout le moins créer des structures transversales afin de croiser les expertises sur des domaines aussi variés que la documentation électronique, la formation des usagers et l'informatique. Les bibliothèques universitaires deviendraient alors force de proposition et se positionneraient de manière plus légitime par rapport aux SED. Leur prise en compte dès la conception des plates-formes techniques et l'élaboration des contenus s'en trouverait facilitée et ne reposerait pas sur la volonté de quelques individus.

Le SCD de l'université de Lille 3 a ainsi été consulté dès les premières phases du projet de FAD en raison du fait que l'Environnement numérique de formation et d'apprentissage, dit Enfase, est le fruit d'un développement effectué en interne. Moïse Déro, maître de conférences en psychologie cognitive, et Fabien Fenouillet, maître de conférences en psychologie des apprentissages, ont cherché à élaborer une plate-forme qui tienne compte des théories de l'apprentissage[92]. Ceci explique la sollicitation précoce du SCD. De même, la participation du SCD de l'université de Caen-Basse Normandie à la plate-forme de FAD et sa collaboration avec le Centre d'Enseignement Multimédia Universitaire pour concevoir ses modules d'auto-formation résulte d'une volonté propre à la direction du SCD, qui voulait « aller là où se trouvent les étudiants », et non d'un projet d'ensemble construit par l'université.

Les bibliothèques universitaires peinent à s'intégrer pleinement aux dispositifs de FAD conçus par leurs universités. Elles possèdent pourtant une expérience certaine dans ce domaine, notamment grâce aux compétences développées dans le cadre de la formation de leurs usagers. Toutefois, elles ne parviennent pas à modifier leur image aux yeux des autres services engagés dans ce type de formation, et notamment des SED, qui ne leur accordent qu'une fonction de support documentaire.

Une part de responsabilité leur revient toutefois car elles ne réussissent pas à élargir leur vision de la FAD. Les bibliothèques capitalisent trop sur leurs acquis.

[92] DERO, Moïse. « Plate-forme de formation à distance : présentation des choix pédagogiques et technologiques du CTEU de Lille 3. » Dans : *CV* [en ligne], [s.d.]. Disponible sur : <http://moise.dero.free.fr/cv/spip.php?article2> (consulté le 10/11/2014).

BY-NC-ND

Elles se contentent de recycler ce qu'elles savent déjà faire, aussi bien en termes de contenu que de support, et les innovations restent rares. De plus, elles ne paraissent pas toujours accorder une importance réelle aux apprenants distants, parfois relégués au rang d'étudiants de second rang. Pour qu'une véritable prise de conscience ait lieu, il faudrait que les directions des universités établissent des stratégies claires dans le domaine de la FAD et confèrent à chaque acteur le rôle qui lui revient véritablement.

Une première ébauche de celui-ci peut émerger pour les bibliothèques universitaires du modèle élaboré précédemment au cours de cette étude. Partant des besoins informationnels des apprenants distants, le processus de construction de la FAD peut être abordé au travers d'un prisme documentaire. Cette perspective permet aux bibliothèques non pas forcément de créer de nouveaux services ou de nouvelles offres, mais de les articuler en un ensemble cohérent et d'évaluer l'ampleur de la tâche qui les attend. En effet, répondre aux besoins informationnels des apprenants distants oblige les bibliothèques universitaires à revisiter les principales problématiques qui les agitent ces dernières années et à les fédérer autour d'un unique objectif.

(cc) BY-NC-ND

LA FAD DU POINT DE VUE DOCUMENTAIRE

Les exigences pédagogiques de la FAD contraignent les bibliothèques universitaires à repenser leurs pratiques. Plus exactement, en considérant la FAD sous l'angle documentaire, les bibliothèques universitaires ont l'occasion de donner du sens aux évolutions qui les animent ces dernières années en leur fournissant un but commun : répondre aux besoins informationnels des apprenants distants.

Ainsi, les informations diffusées sur Internet deviennent une richesse au sein de laquelle puiser, et la satisfaction des besoins informationnels des apprenants distants peut servir de guide à leur sélection. Diversifier les sources ne doit toutefois pas signifier accroître d'autant les interfaces de recherche. Les bibliothèques universitaires ne peuvent par conséquent faire l'économie d'un métacatalogue sous peine de condamner à l'échec une majorité des recherches d'information entreprises par les apprenants distants.

Leur accorder une chance de succès signifie également les doter des compétences pour y parvenir. La formation à l'information, dans laquelle les bibliothèques universitaires se sont fortement investies, se voit cependant contrainte d'évoluer. Les particularités de la FAD conduisent à la repenser à la fois dans son périmètre et dans la manière de la mettre en œuvre.

Analyser la FAD d'un point de vue documentaire demande en outre de conférer aux productions issues de ce mode de formation le statut de document à part entière et de leur accorder une place au sein des collections. Se posent alors des questions de conservation, d'indexation et d'accessibilité qui s'étendent à l'ensemble des collections électroniques.

La question se pose alors de savoir comment conjuguer massification des effectifs d'apprenants à distance, croissance exponentielle de l'information et individualisation des besoins informationnels.

DEMULTIPLIER LES SOURCES D'INFORMATION

La FAD s'appuie sur les théories constructivistes, qui visent à accorder aux apprenants un rôle plus actif dans l'élaboration de leur savoir. Aussi, des démarches plus expérimentales leur sont proposées : il ne s'agit plus de leur délivrer une connaissance déjà construite, mais de leur proposer de résoudre un problème. Celui-ci peut ne pas avoir déjà reçu de solution. La démarche et le parcours importent alors davantage que le résultat. Ce positionnement particulier implique un renouveau du rôle que la documentation est amenée à jouer dans l'enseignement. Elle ne constitue plus un complément ou un approfondissement du cours mais devient la pierre de touche de ce dernier.

Afin de rendre cette démarche exploratoire véritablement fructueuse, les bibliothèques universitaires doivent en premier lieu proposer des manuels et des articles scientifiques accessibles à tous les apprenants distants, c'est-à-dire sous forme électronique. Etant donnée la période de budget restreint actuellement traversée, la question se pose de la pérennité des abonnements payants. Les ressources éducatives libres et *l'open access* apparaissent dès lors comme des alternatives crédibles.

(cc) BY-NC-ND

Une réflexion reste toutefois à mener quant à leur intégration au catalogue. Pour que cette documentation spécifique puisse être utilisée par les apprenants distants, il convient de la penser comme une part de la collection. Et cela s'avère également vrai pour les ressources disponibles sur Internet. D'une grande richesse, celles-ci sollicitent l'intérêt des apprenants mais ne se révèlent pas toujours correctement exploitées. Les bibliothèques universitaires gagneraient donc à tendre vers l'établissement d'un métacatalogue, qui offrirait aux apprenants distants un ensemble documentaire riche, cohérent, en phase avec leurs pratiques et les exigences de la FAD.

Les ressources éducatives libres

L'Unesco a circonscrit en 2004 le champ couvert par les ressources éducatives. Il s'agit de tout document qui tient un rôle dans l'élaboration d'un cours, ou dans le déroulement du cours ou qui est destiné « à assurer la qualité de la pédagogie et des pratiques pédagogiques[93] ». Le concepteur peut choisir de le placer sous une licence spécifique qui en permet la réutilisation et la modification, à l'exclusion de toute exploitation commerciale. Le développement de ces ressources a accompagné celui d'Internet et l'expression « ressources éducatives libres » désigne presque exclusivement de la documentation électronique.

La *Virginia State University* a expérimenté en ce domaine en proposant à 991 étudiants suivant neuf des cours obligatoires dispensés par son école de commerce de disposer de manuels électroniques gratuits[94]. En 2010, cette institution a signé un accord avec *Flat World Knowledge*, qui publie des ouvrages sous licence *Creative Commons*. Les étudiants ont eu accès à l'intégralité de l'offre proposée et l'université s'est acquittée de droits supplémentaires afin qu'ils puissent profiter de tous les services annexes, comme des fichiers audio ou des questionnaires. Cette démarche avait pour objectif que le plus grand nombre possible d'étudiants dispose de manuels, sachant que 47 % d'entre eux n'en acquéraient aucun. Si son impact reste difficile à mesurer en termes de réussite aux examens, elle a atteint son but premier puisque 93 % des étudiants ont utilisé les ressources proposées et que seuls 5 % ne se sont pas inscrits pour profiter des services supplémentaires. Mettre au point une offre comparable dans le cadre de la FAD paraîtrait cohérent, puisque les apprenants distants n'ont que rarement accès aux bibliothèques universitaires pour consulter les manuels.

Ces ressources constituent donc une véritable opportunité pour les bibliothèques universitaires. D'un point de vue budgétaire, elles leur permettent de proposer une documentation électronique appropriée à leur public, notamment distant, sans bourse délier, et d'affronter le phénomène de massification. Cette multiplication des effectifs frapperaient également la FAD si le modèle des MOOC venait à s'imposer. Les bibliothèques universitaires se verraient alors dans l'obligation soit de payer des montants exorbitants de licence d'exploitation, soit de refuser l'accès de sa documentation aux apprenants distants qui ne s'acquitteraient pas de droits d'inscription. Dans ce dernier cas, ou les MOOC perdraient leur originalité ou les bibliothèques universitaires s'en trouveraient exclues, ce qui fragiliserait leur position. D'un point de vue pédagogique,

---

[93] CAISSE DES DEPOTS. *op. cit.*, p. 92.

[94] Voir à ce propos FELDSTEIN, Andrew, et *al.* « Open Textbooks and Increased Student Access and Outcomes. » *European Journal of Open, Distance and E-Learning* [en ligne], vol. 2, 2012, 9 p. (pagination internet). Disponible sur : <http://www.eurodl.org/?p=current&article=533> (consulté le 21/06/2014).

(cc) BY-NC-ND

l'utilisation des ressources éducatives libres en FAD se montre particulièrement pertinente, puisque des liens directement intégrés aux cours peuvent pointer vers un livre, un chapitre voire une page spécifique[95]. Les apprenants distants se trouvent alors à même de choisir les notions qu'ils désirent approfondir.

L'utilisation des ressources éducatives libres appelle toutefois quelques précautions. La FIED suggère de suivre un protocole précis avant d'en proposer une[96]. La première étape considère l'intégration souhaitée dans le dispositif de formation, ce qui influe sur la granularité de l'information mais détermine également la forme que la ressource prend. Une recherche documentaire se déroule alors, qui repose sur la collaboration entre bibliothécaire et enseignant, afin de procéder à une sélection pertinente et de créer une grille d'analyse qui facilitera les futures recherches. Enfin, une vérification des licences d'exploitation et de la conformité avec le droit de la propriété intellectuelle s'impose. Proposer des ressources éducatives libres invite à repenser le lien qui unit les bibliothécaires et les enseignants. Une collaboration étroite dans le respect des compétences propres à chacun devient nécessaire, et la FAD définit un cadre propice à cela.

Les ressources éducatives libres ne couvrent toutefois qu'une partie des besoins documentaires des apprenants distants. Elles leur facilitent certes l'acquisition des notions fondamentales, selon l'ordre qui leur est proposé ou qui leur semble judicieux, mais elles ne leur permettent pas d'affronter des problématiques nouvelles. Elles s'adressent donc prioritairement aux apprenants de niveau licence. Ceux préparant un master ou un doctorat sont amenés à faire appel aux fruits de la recherche. La question budgétaire devient ici cruciale. Les abonnements pour les périodiques électroniques ne cessant d'augmenter, les bibliothèques risquent de ne plus être à même de les proposer à leur public. Si le retour au support papier peut à la rigueur, très difficilement, s'imaginer pour les apprenants en présentiel, cela ne se peut pour les apprenants distants. Le développement de la FAD pour les grades de master et de doctorat se double par conséquent obligatoirement d'une réflexion sur l'accès aux résultats de la recherche.

L'*open access*

Selon le dictionnaire de l'Enssib, l'« *Open Access*, ou Libre accès à l'Information Scientifique et Technique, repose sur un principe : rendre accessible gratuitement, en ligne, toute production issue d'un travail de recherche[97]. » Il s'agit à la fois d'une prise de position intellectuelle et économique. Outre l'idéal d'un savoir librement accessible à tous, ce positionnement souligne le paradoxe qui veut que les universités financent les recherches scientifiques mais se voient dans l'obligation de payer pour pouvoir accéder à ses résultats.

La première initiative française visant à donner corps à ce principe remonte à 1998 et au projet Cyberthèses de l'université Lumière Lyon 2, qui ambitionnait d'archiver les thèses produites par ses doctorants. Elle a donc précédé la création de l'*Open Archive Initiative* qui fait sienne la promotion et développement d'« un ensemble de protocoles communs et des standards d'interopérabilité facilitant la

---

[95] Voir à ce propos FELDSTEIN, Andrew, et *al.*, *op. cit.*, p. 1.

[96] FEDERATION INTERUNIVERSITAIRE DE LA FORMATION A DISTANCE, *op. cit.*, p. 78.

[97] ENSSIB. « Open Access. » Dans : *Dictionnaire de l'Enssib* [en ligne], 07 mai 2012. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/le-dictionnaire/open-access> (consulté le 13/11/2014).

BY-NC-ND

diffusion du contenu des documents[98] ». « Par la suite, le CNRS a créé en juillet 2000 le CCSD (Centre pour la communication scientifique directe), localisé à l'IN2P3 à Villeurbanne. Cet organisme développe les serveurs Tel (Thèses en ligne) et Hal (Hyper articles en ligne), ce dernier, géré par le logiciel du même nom, démarrant en 2001[99]. » Un an plus tard, en février 2002, la *Budapest Access Initiative* a publié le manifeste de Budapest, qui « préconise le dépôt par les savants – sous forme d'auto-archivage – de leurs articles de revues à comité de lecture dans des archives électroniques ouvertes et accessibles en ligne. Il conseille, de plus, la création de revues alternatives financées par des moyens institutionnels et des fonds variés[100]. »

Ce manifeste procure à ce mouvement une visibilité réelle et parvient à sensibiliser les esprits. Des actions se mettent en place à l'échelle nationale dont témoigne le lancement, en septembre 2005, de la phase préparatoire à l'élaboration d'un portail commun basé sur Hal par le CNRS, l'Inra, l'Inserm, l'Inria et la Conférence des présidents d'université. En 2012, la Commission européenne s'est emparée de ces questions et, dans le cadre d'Europe 2020, a recommandé la libre publication des recherches financées sur des fonds publics après une période d'embargo d'une durée de douze mois maximum[101].

Toutefois, les systèmes d'évaluation internationaux des établissements du supérieur se basent en partie sur le nombre de publications de leurs laboratoires dans les grands périodiques scientifiques. Les universités ne peuvent donc pas s'en passer. Deux possibilités se dessinent alors pour les articles scientifiques. La « voie verte » désigne l'auto-archivage par les chercheurs de leurs manuscrits définitifs validés par leurs pairs ou de leurs textes publiés. L'éditeur en conserve l'exclusivité pendant quelque temps avant qu'ils ne deviennent accessibles à tous. La « voie dorée » déplace les coûts vers les établissements de recherche, qui payent pour la publication, de sorte que la lecture des articles ne réclame jamais aucun abonnement.

Ce très rapide aperçu historique de l'*open access* permet de comprendre que les bibliothèques universitaires ont un rôle à jouer dans son développement et qu'elles ont beaucoup à y gagner en termes de maîtrise des coûts et des collections. Il éclaire de plus les tensions qui s'y jouent, entre archivage institutionnel et archivage national mais également entre évaluation et gestion à long terme. Il montre enfin que l'*open access* et la FAD peuvent se penser en commun. L'un comme l'autre amène à repenser le statut des enseignants-chercheurs du supérieur, dont les critères d'évaluation se heurtent à de nouvelles réalités. Ils posent tous deux la question de l'accès et de la diffusion de la connaissance au-delà des cercles universitaires classiques. Enfin, ils bousculent les repères classiques de la documentation.

---

[98] COHEN, Evelyn, et GOETSCHEL, Pascale. « L'Open Access vu par deux historiennes. » *Sociétés & Représentations* [en ligne], n° 37, 2014, vol. 1, p. 149. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2014-1-page-143.htm> (consulté le 09/09/2014).

[99] COHEN, Evelyn et GOETSCHEL, Pascale. *ibid.*

[100] COHEN, Evelyn et GOETSCHEL, Pascale. *ibid.*

[101] Voir à ce propos UNION EUROPEENNE. *Programme-cadre européen pour la recherche et l'innovation Horizon 2020. Lignes directrices pour le libre accès aux publications scientifiques et aux données de recherche dans Horizon 2020* [en ligne]. Paris : INIST-CNRS, 11 décembre 2013, 14 p. Disponible sur : <http://openaccess.inist.fr/IMG/pdf/14086_lignes_directrices_la_horizon_2020_tr_fr_version-oct2014.pdf> (consulté le 13/11/2014).

(cc) BY-NC-ND

Les bibliothèques universitaires auraient tout intérêt à exploiter ce vivier documentaire en veillant à l'articuler à la fois à leurs collections et aux enseignements dispensés en FAD. De même que les ressources éducatives libres peuvent être mobilisées directement au sein des cours dispensés sur les plates-formes aux apprenants de niveau licence, les articles diffusés en *open access* s'intégreraient dans ceux à destination des apprenants de master. Afin de faciliter la consultation de cette documentation, les apprenants distants devraient pouvoir ne pas transiter par les portails des bibliothèques universitaires, car plus les étapes sont nombreuses plus la recherche d'information risque de s'arrêter avant la satisfaction du besoin informationnel. Pour que la documentation prenne sa véritable place dans la FAD, les bibliothèques universitaires doivent accepter de se rendre moins visible et de ne plus être la porte d'accès principal à l'information.

Vers un métacatalogue

En effet, à l'heure actuelle, un apprenant distant qui mène une recherche d'information complète afin de satisfaire un besoin informationnel se tourne vers trois types de sources : les catalogues des bibliothèques universitaires, les moteurs de recherche de chaque base susceptible de l'intéresser et un moteur de recherche sur Internet. Bien entendu, cet ordonnancement ne représente pas le cheminement suivi par l'apprenant, qui tend à commencer par la dernière des trois sources. Ces multiples opérations s'avèrent nécessaires afin de ne laisser dans l'ombre aucun document pertinent. Toutefois, ces nombreuses itérations de l'interrogation de SRI allongent considérablement la durée de la recherche et obligent à une certaine expertise. Les coûts temporels et cognitifs augmentent, et incidemment les risques d'abandon également. Satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants oblige les bibliothèques universitaires à concevoir une interface d'interrogation unique.

Associer les moteurs de recherche des catalogues et ceux des archives ouvertes pose assurément des difficultés techniques mais reste de l'ordre de l'envisageable. Isidore, « Intégration de services, interconnexion de données de la recherche et de l'enseignement », par exemple, trace la piste à suivre en essayant de fédérer en une interface d'interrogation unique la recherche à travers les différents entrepôts de données. Lancée en version bêta en décembre 2010, cette plate-forme dénombre en septembre 2011 « 1 307 730 ressources issues de plus de 1 000 sources de données (entrepôts de données, bases de données, revues, etc)[102] ». Ces sources rassemblent des plates-formes d'édition électroniques, comme Cairn, Persée ou Revues.org, des bibliothèques numériques, à l'instar de Gallica ou de la bibliothèque de l'Université Paris-Dauphine, et des archives ouvertes, telles HAL-SHS ou theses.fr. Isidore repose sur la technologie du web de données et s'appuie sur le RDF[103] afin de relier les données entre elles et de les

[102] POUYLLAU, Stéphane, MINEL, Jean-Luc, KILOUCHI, Shadia, et CAPELLI Laurent. *Bilan 2011 de la plate-forme ISIDORE et perspectives 2012-2015* [en ligne]. [s.l.] : Comité de pilotage du TGE Adonis, 2012, 23 p. Disponible sur : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic 00690558v2> (consulté le 13/11/2014).

[103] « RDF (Ressource Description Framework) est un modèle de description des données dans lequel toute ressource est identifiée par une URI, et où l'on peut faire des assertions ou déclarations sur ces ressources sous la forme d'**un triplet sujet/prédicat/objet**. » BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE. « Principaux standards du web Sémantique : les URI, RDF et SPARQL. » Dans : *Site de la Bibliothèque nationale de France* [en ligne], 18 septembre 2014. Disponible sur : <http://www.bnf.fr/fr/professionnels/web_semantique_boite_outils/a.web_semantique_standards.html> (consulté le 07/11/2014).

BY-NC-ND

exploiter. La création d'une interface d'interrogation unique passe donc par la conversion des catalogues des bibliothèques universitaires à ces nouveaux outils.

L'intégration des ressources diffusées sur Internet ne peut se penser de la même manière. Toute volonté d'exhaustivité en ce domaine est à écarter. Les bibliothèques universitaires ne peuvent rivaliser avec des entreprises privées internationales et se fixer l'objectif de mettre au point leur propre moteur de recherche internet. Une démarche de sélection semblerait bien plus appropriée. En fonction de leurs collections, des matières enseignées par leurs tutelles et de la population qu'elles ont à desservir, les bibliothèques universitaires établiraient l'équivalent d'une politique d'acquisition à destination des sites internet. Des problèmes spécifiques se dressent toutefois. Le fait de ne pas posséder le document n'en fait a priori pas partie puisqu'il s'agit d'une réalité que les bibliothèques universitaires connaissent déjà avec les revues électroniques. Les difficultés se situent plutôt au niveau du catalogage de ce type de ressources.

Thierry Samain en démontre les nombreux avantages :

- une procédure unique de traitement des documents « traditionnels » et des sites web ;
- la disponibilité d'un vocabulaire contrôlé et structuré bien traité par les SIGB (systèmes intégrés de gestion de bibliothèque) ;
- l'utilisation d'un moteur de recherche unique au niveau du SIGB ;
- l'utilisation d'un format riche qui assure la conversion future vers d'autres types de format (Dublin Core)[104].

Ce dernier point, ainsi qu'il le souligne lui-même, interroge la flexibilité du format Unimarc face à de telles ressources, même si selon lui « la difficulté à appliquer Unimarc aux ressources en ligne tient essentiellement au faible développement des normes de description et à leur manque d'illustration par des exemples variés[105]. » En outre, les sites et les blogs tendent à disparaître de manière imprévisible, ce qui implique un travail de mise à jour continu et coûteux en temps.

Les plates-formes de FAD proposent à l'apprenant distant d'étudier à travers son navigateur internet. Ce réseau électronique représente donc le milieu naturel de la construction de son savoir. Encore plus qu'un apprenant en présentiel, il risque de développer le « réflexe Google » pour effectuer ses recherches d'information. Envisager de satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants ne peut se faire en ignorant ces réalités.

Les bibliothèques universitaires gagneraient donc à arborer une attitude proactive vis-à-vis d'Internet et à en exploiter les richesses. Les premières d'entre elles sont les ressources éducatives libres. Elles facilitent l'acquisition des connaissances chez les apprenants distants de premier cycle, qui ne disposent pas toujours de manuels accessibles facilement. Les publications scientifiques en *open access* forment un deuxième ensemble indispensable aux apprenants distants de deuxième et troisième cycles. Les bibliothèques universitaires doivent d'autant plus les promouvoir que les moteurs de recherche tendent à les passer sous silence.

---

[104] SAMAIN, Thierry. « Du catalogue enrichi au métacatalogue. » *BBF* [en ligne], n°2, 2001, t. 46, p. 84. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/11-samain.pdf> (consulté le 29/09/2014).

[105] SAMAIN, Thierry. *ibid.*

(cc) BY-NC-ND

En fait, les blogs et les sites internet composent un troisième groupe dans lequel les bibliothèques peuvent puiser avec profit. Toutefois, sans un outil d'interrogation d'utilisation simple, tous ces réservoirs d'information demeureront inexploités par les apprenants distants.

La distance rend en effet plus difficile l'analyse du besoin d'information. Le tiers médiateur ne se trouve pas toujours en mesure de l'effectuer dans ce contexte et l'apprenant distant reste bien souvent seul pour établir son équation de recherche. Même s'il parvient à la formuler de manière à ce qu'elle corresponde au plus près à son besoin, il lui faut encore la proposer à une multitude de SRI, voire l'amender de manière à ce qu'elle soit prise en compte par ces derniers. Les obstacles se multiplient donc et la recherche d'information risque de s'achever avant la satisfaction réelle de son besoin informationnel. Les bibliothèques universitaires doivent donc tendre, autant que possible, à ne proposer aux apprenants distants qu'une interface unique. L'utilisation de cette dernière pose finalement le problème de l'accompagnement de l'apprenant distant car elle suppose une autonomie informationnelle. La satisfaction du besoin informationnel ne se limite pas à la fourniture des documents mais vise l'appropriation des méthodes et des contenus. Comme toujours, la technologie en FAD en appelle à la pédagogie.

ACCOMPAGNER L'APPRENANT DISTANT

Selon le point de vue adopté ici, le besoin informationnel ne trouve sa satisfaction réelle non pas lorsque celui qui le ressent est mis en présence des documents adéquats mais lorsqu'il en a assimilé le contenu. Les bibliothèques universitaires n'ont pas pour tâche de conduire leurs usagers jusqu'à ce point ultime, qui relève davantage des enseignants. Ce positionnement se montre avant tout prophylactique et cherche à se prémunir d'une approche trop centrée sur les outils. Si ceux-ci s'avèrent indispensables, ainsi que cela vient d'être attesté, il convient de les intégrer au sein d'une réflexion globale sur la satisfaction des besoins informationnels.

Dans le cadre de la FAD, plusieurs facteurs paraissent déterminants. L'éloignement physique rend les collections matérielles de la bibliothèque de rattachement difficilement accessibles et nuit au bon déroulement de l'analyse d'information. Il en résulte que l'apprenant distant doit parvenir à formuler son besoin informationnel, à le traduire en équation de recherche et à identifier les sources pertinentes qui peuvent y répondre. La formation à l'information reste donc un élément indispensable pour permettre la satisfaction du besoin informationnel.

Son périmètre semble par contre s'être étendu. Les recherches documentaires entreprises par les apprenants distants s'effectuent dans un but bien précis : la réalisation d'une évaluation universitaire. Si le bon usage de la citation reste de mise, l'échange entre pairs sur lequel devraient s'appuyer les devoirs en FAD implique une sensibilisation accrue au droit d'auteur et une maîtrise des formes de communication spécifiques à Internet. Le recours aux ressources disponibles sur Internet oblige à faire preuve d'un esprit critique plus affuté. La formation à l'information se mue en une nouvelle culture de l'information, dont les modalités d'enseignement restent à penser.

(cc) BY-NC-ND

Toutes ces mesures visent à faire acquérir une autonomie informationnelle à l'apprenant distant. Les bibliothèques universitaires ne peuvent plus la présupposer mais doivent travailler à son acquisition. Elle advient progressivement et demande un accompagnement humain. Le bibliothécaire glisse de la fonction de formateur à celle de tuteur. Ce dernier rôle se trouve particulièrement important en FAD afin de répondre à l'individualisation croissante des besoins informationnels.

De la formation à l'information à la culture de l'information

La formation à l'information représente un domaine particulièrement investi par les bibliothèques universitaires et constitue pour nombre d'entre elles leur seule expérience de la FAD. L'exemple du passeport documentaire développé par le SCD des Antilles et de la Guyane a déjà été détaillé précédemment. Toutefois, le cadre en reste encore trop restrictif et la formation à l'information se contente trop souvent d'instruire les apprenants sur le catalogue ou les us et coutumes des bibliothèques universitaires. Or, les apprenants distants n'évoluent pas dans cet environnement. Internet représente pour eux leur milieu naturel d'apprentissage. Les plates-formes de FAD, les catalogues des bibliothèques, les bases de données se consultant grâce à un navigateur, Internet devient l'espace dans lequel se déroule prioritairement la construction de la connaissance en FAD. Cela ne signifie nullement que les apprenants distants s'y repèrent avec aisance et en maîtrisent les règles de manière innée :

> Les résultats du projet ERIAL (Ethnographic Research in Illinois Academic Libraries) démontrent que les étudiants ignorent beaucoup d'éléments notamment en matière de recherche d'informations et que les « digital natives » sont bien un mythe[106].

Intégrer Internet dans une formation à l'information nécessite d'en repenser le périmètre. Même si la situation évolue depuis quelque temps, le cœur de la formation à l'information réside dans la maîtrise du processus de recherche d'information. S'y adjoint souvent des règles pour exploiter correctement les documents trouvés dans un devoir universitaire, notamment à travers les citations. Cette approche se montre fortement similaire à celle de l'*information literacy* dont Sylvie Chevillotte rappelle la définition proposée par l'Office québécois de la langue française :

> ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème[107].

Toutefois, le reste de la définition apporte de nouveaux éléments :

> La culture de l'information doit permettre aux personnes de prendre conscience de leurs besoins d'information et leur fournir des compétences d'identification, d'évaluation et d'utilisation pertinente des résultats de leur

---

[106] LE DEUFF, Olivier. « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? » *Études de communication* [en ligne], n° 38, 2012, p. 12 (pagination pdf). Disponible sur : <http://edc.revues.org/3411> (consulté le 11/09/2014).

[107] CHEVILLOTTE, Sylvie. « Bibliothèques et Information Literacy. » *BBF* [en ligne], n° 2, 2005, vol. 50, p. 43. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007.pdf> (consulté le 13/07/2014).

(cc) BY-NC-ND

> recherche. La culture informationnelle nous permettra, grâce à ces compétences, de survivre et d'avoir du succès dans la société de l'information, notamment par la maîtrise des technologies donnant accès à cette information[108].

Un glissement se lit dans cette dernière phrase, qui distingue la formation à l'information de la culture de l'information, traduction choisie par l'Office québécois de la langue française pour *information literacy*. Cette culture doit permettre une intégration réussie de l'individu dans la société de l'information. Même si cette dernière notion se révèle fluctuante[109], la finalité d'insertion sociale confère à la culture de l'information un volet citoyen. Certains en concluent qu'il convient de lui associer la *media literacy* qui vise à « donner des moyens de réponse face à la multiplication des écrans et notamment face aux stratégies publicitaires[110] ». Sachant que le modèle constructiviste désire former autant l'individu que l'élève et qu'Internet véhicule de nombreuses publicités, parfois déguisées, cet aspect de la culture de l'information s'affirme comme essentiel dans la FAD.

La définition précédemment citée lui adjoint une dernière facette : la *digital literacy*, désignation qui a supplanté celle de *computer literacy*. Cette *literacy* « préconise surtout une vision pratique et basée sur des usages qui abandonne souvent toute compréhension un peu plus poussée[111]. » Il ne s'agit nullement de former à la programmation mais de comprendre comment paramétrer son compte sur un réseau social afin de préserver sa vie privée ou d'apprendre à utiliser les logiciels d'usage courant, comme ceux de bureautiques. Là encore, l'utilité s'affiche de manière évidente pour les apprenants distants.

Au final, la culture de l'information dépasse largement les frontières habituellement attribuées à la formation à l'information. Cette dernière conserve un rôle central et toutes les extensions qui lui sont rattachées peuvent s'envisager comme les conséquences de sa sortie du champ strict de la bibliothéconomie. Finalement, la culture de l'information s'envisage comme une *transliteracy* :

> Il faut donc prendre toute la mesure de la numérisation et de la généralisation d'Internet et des TIC à toutes les sphères de la réalité et repenser, à partir de là, les « litéracies » informationnelles. Autrement dit, il faudrait faire une « révolution copernicienne » dans la conception et la définition des différentes formations à l'information : partir de la réalité des pratiques et des techniques de l'information, des enjeux qui leur sont liés et bâtir ensuite une culture informationnelle globale, intégrant toutes les dimensions de l'information, notamment ces trois cultures spécifiques, portant d'une part sur les médias, la documentation et les bibliothèques, d'autre part sur l'informatique et les outils. Il faudrait y intégrer l'éducation aux images, plus que jamais nécessaire à l'heure de l'explosion des

---

[108] CHEVILLOTTE, Sylvie. *ibid.*

[109] Voir à ce propos BERTHOUD, Gérald, *et alii*. *La « société de l'information » : une idée confuse ?* Université de Lausanne : Institut d'anthropologie et de sociologie, 2000, 141 p. (Pratiques et Théories des Sciences et des Techniques, n°VI).

[110] LE DEUFF, Olivier. *op. cit.*, p. 4.

[111] LE DEUFF, Olivier. *ibid.*

BY-NC-ND

documents vidéos. Il resterait à y ajouter la « cinquième dimension », essentielle […] : la dimension communicationnelle[112].

Ce décentrement de la culture de l'information ne la confisque nullement aux bibliothèques universitaires. Il les oblige à évoluer et à repenser les méthodes jusque-là utilisées pour la transmettre. L'enjeu s'avère stratégique. Etant donné l'importance pour les apprenants distants d'acquérir des compétences dans tous les champs concernés par cette culture de l'information rénovée, les bibliothèques universitaires deviendraient un acteur incontournable de la FAD en mettant en avant leur expertise dans ces domaines et leur capacité à la transmettre. Gagner cette place représente un investissement sur le long terme si, comme certains le croient, les MOOC et les formes hybrides d'enseignement constituent l'avenir de l'enseignement supérieur.

La transmission de la culture de l'information

Les bibliothécaires n'ont pas vocation à se substituer aux enseignants. Les formations à l'information actuellement mises en place créent souvent en ce domaine une ambiguïté. Les intégrer au sein des cursus universitaires sous forme de module engendre certes une reconnaissance officielle de leur importance pour la réussite des étudiants. Le SCD de l'université Claude Bernard Lyon 1 a montré tout le profit qui pouvait en être tiré avec IRIDOC[113]. L'Initiation à la Recherche d'Information et à la DOCumentation prend la forme d'un module obligatoire en L1 dans les cursus scientifiques et technologiques depuis 2003. Fruit d'un travail de collaboration de dix mois entre quatre bibliothécaires du SCD et un scénariste professionnel, IRIDOC repose sur un fonctionnement par modules qui croisent tous théorie et pratique. L'apprenant est libre d'y circuler comme il l'entend et d'évoluer à son rythme. Une mise en situation fictive, la préparation d'une exposition organisée par la région Rhône-Alpes sur le développement durable, assure la cohérence de l'ensemble. Ce didacticiel inclut des animations, des vidéos, une piste vocale, des quizz… Le travail autonome en ligne alterne avec des séances en présence d'un enseignant. Si les compétences informationnelles des apprenants progressent réellement, le scénario alourdit la gestion pédagogique par les enseignants, de même qu'il rend impossible le renouvellement de la thématique de recherche. En outre, les pratiques numériques et multimédias des étudiants évoluent sans cesse, ce qui les dote de nouvelles attentes en termes d'interactivité et de recherche d'information sur Internet.

Adapter un tel format à la FAD paraît par conséquent peu pertinent. La culture informationnelle s'y lie plutôt aux activités d'enseignement et ne prend sens qu'en situation. D'ailleurs, la théorie constructiviste, qui innerve la FAD, se plaît à souligner que savoirs et compétences s'assimilent mieux lorsqu'ils se trouvent liés à leur sphère normale d'application. Ainsi, la culture informationnelle s'inscrirait en filigrane des activités d'enseignement. Cela exige bien entendu une concertation préalable entre bibliothécaires et enseignants. Ces derniers fixeraient les objectifs pédagogiques des activités qu'ils prévoient et les premiers aideraient à

---

[112] SERRES, Alexandre. « Tentative de comparaison des trois cultures : culture des médias, culture de l'information, culture des TIC. Document annexe. » Dans : *Séminaire du GRCDI*, Rennes, 14 septembre 2007. Cité dans LE DEUFF, Olivier. *op. cit.*, p. 7.

[113] Voir à ce propos MORIN-FONTAINE, Amélie. « De nouveaux outils pour la formation des usagers : IRIDOC, didacticiel de recherche documentaire. » Dans : ELBEKRI-DINOIRD, Carine (sous la direction de). *Favoriser la réussite des étudiants.* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2009, p. 14-21 (La boîte à outils, n° 17).

(cc) BY-NC-ND

déterminer les compétences informationnelles mobilisées. Le scénario pédagogique se bâtirait ensuite d'un commun accord. La culture informationnelle occuperait ainsi une place centrale et se diffuserait à travers l'ensemble des enseignements dispensés.

Ne pas s'autonomiser en matière indépendante n'épargne pas la constitution d'un corpus stable de concepts et de compétences qui définissent d'un point de vue pédagogique la culture de l'information. EruDist s'y essaie. Ce référentiel, élaboré par le SICD2 des universités Pierre Mendès France et Stendhal de Grenoble, « recense les principales compétences repérées et rassemblées dans quatre "familles"[114] » : bien commencer une recherche, sélectionner les sources pertinentes, trouver l'information utile, et traiter et exploiter l'information. S'il reste centré en grande partie sur l'analyse du besoin et la recherche d'information, certaines « compétences élémentaires », comme « communiquer cette information » ou « produire un document clair, structuré et communicable », et certains « objectifs opérationnels » comme « connaître les outils de traitement pour créer les documents-outils de présentation (PAO, transparent...)[115] », démontrent une volonté d'ouverture aussi bien vers la *digital literacy* que vers la dimension communicationnelle évoquée par Alexandre Serres. Le développement d'un tel outil au plan national reste encore de l'ordre du vœu pieux, malgré les demandes répétées de certains bibliothécaires[116].

La pluralité des domaines de savoir impliqués par un tel référentiel et par la notion même de culture de l'information interroge sur les profils des bibliothécaires. Si ceux-ci ne gagneraient pas à se confondre avec les enseignants, ils doivent pourtant acquérir un savoir-faire pédagogique. Sans se faire informaticien, ils doivent se familiariser avec les *Content Management System*[117] (CMS) et les *Learning Content Management System*[118] (LCMS). Sans devenir avocat, le droit d'auteur et ses applications doivent leur devenir coutumiers. Afin d'atteindre un degré de maîtrise suffisant, des bibliothécaires spécialistes commencent à apparaître, notamment dans les pays anglo-saxons. Les *copyright librarians* en représentent un bon exemple. Versés dans le droit, ils ont pour rôle principal de sensibiliser les différentes communautés universitaires, c'est-à-dire aussi bien les enseignants que les étudiants, au droit d'auteur. Nancy Sims, *copyright librarian* de l'université du Minnesota, présente, sur la page du site de son établissement qui lui est consacrée, les différentes actions qu'elles mènent pour y parvenir :

---

[114] SICD2 – GRENOBLE 2 ET 3. *Présentation* [en ligne]. Grenoble : Université Pierre Mendès France, 2005, p. 1. Disponible sur : <http://domus.grenet.fr/erudist/presentation.pdf> (consulté le 15/11/14).

[115] SICD2 – GRENOBLE 2 ET 3. « Référentiel de compétences en recherche documentaire. » Dans : *Référentiel de compétences documentaires pour le métier d'étudiant* [en ligne], [s.d.]. Disponible sur : <http://domus.grenet.fr/erudist/referentiel.php> (consulté le 15/11/14).

[116] « Un peu de prospective pour finir : ne pouvons-nous pas envisager, à l'instar de ce qui se fait au niveau informatique avec le C2I, de définir et d'adopter au niveau national un référentiel commun des connaissances minimales que devrait maîtriser un étudiant à chaque étape de son cursus et traduire ensuite ce référentiel dans des contenus qui pourraient facilement être mutualisables entre les différents partenaire de ce projet… » GROUVEL, Marie-France. *op. cit.*, p. 14.

[117] « Initialement héritées de la **GED**, les outils de gestion de contenus, ou Content Management System (CMS) sont communément utilisés pour **la gestion de la création et de la publication** de pages ou de documents sur des sites Web. […]Le postulat de départ des solutions de CMS est la mise en place d'un **référentiel unique** (système de fichiers et base de données) comportant toutes les **ressources** pouvant être intégrées dans une page. La centralisation des données permet la **réutilisation** d'éléments existants dans d'autres contenus ; elle est le fondement du **travail collaboratif** sur le même contenu. » BUSINESS INTERACTIF. *Etude des outils de gestion de ressources numériques pour l'enseignement ou LCMS (Learning Content Management System)* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], octobre 2003, p. 14-15. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/chrgt/EtudeLCMS-20030526.doc> (consulté le 05/12/2014)

[118] « Une solution de LCMS est un environnement permettant aux créateurs de cours de créer, stocker, réutiliser, gérer et distribuer des contenus pédagogiques à partir d'un référentiel unique. Ce référentiel stocke des grains de savoir, et la plate-forme LCMS permet de les associer, les ordonner afin de construire un cours cohérent. » BUSINESS INTERACTIF. *op. cit.*, p. 21

BY-NC-ND

alimentation d'un site internet, programmation d'ateliers, séances d'information à la demande, et consultation individuel ou en groupe[119]. Il est à noter que Nancy Sims possède un *junior degree* délivré par l'école de droit de l'université du Michigan.

Pour satisfaire les besoins informationnels des apprenants distants, la diversification des parcours universitaires des bibliothécaires semble indispensable. Mais le cas de Nancy Sims soulève un autre point : les besoins informationnels de plus en plus individualisés des apprenants distants appellent des réponses sur mesure. Les dispositifs de communication synchrone rendent envisageable cette assistance personnalisée ce qui conduiraient les bibliothécaires dans le cadre de la FAD à occuper de plus en plus souvent une position de tuteur.

Le bibliothécaire : ce tuteur qui s'ignore

En FAD, le tutorat revêt une importance singulière. Si les apprenants distants connaissent un succès comparable aux examens, tous ne vont pas jusqu'à cette étape. Ainsi que le rappellent Moïse Dero et Fabien Fenouillet :

> [S]i des résultats peuvent être équivalents aux examens ou à des tests d'aptitudes, il demeure que les étudiants en e-learning peuvent connaître un taux d'abandon nettement supérieur au présentiel et présenter une insatisfaction plus importante[120].

Le tutorat permet de guider les apprenants distants, de les remotiver et de leur offrir une expérience d'apprentissage plus satisfaisante. Cet accompagnement ne s'assimile pas à un soutien des apprenants les plus en difficulté mais se propose à tous, afin d'optimiser le bénéfice qu'ils tireront de la formation :

> Le tutorat, de manière générale, permet d'apporter le soutien à ces étudiants pour qu'ils arrivent au succès. L'objectif du tutorat est bien d'amener TOUS les étudiants à l'acquisition des connaissances et compétences. Bien au contraire des nouveaux dispositifs proposés outre atlantique à un public de masse (les MOOC : Massive Open Online Courses) où quelques pourcents des inscrits finalisent leur formation, le tutorat est basé sur une pédagogie de la réussite et non de la sélection[121].

Si les MOOC constituent l'avenir de l'enseignement supérieur, il ne s'agit nullement d'un dispositif intégralement transposable compte tenues des missions attribuées aux universités françaises. Ces dernières doivent assurer la qualification d'une partie de plus en plus importante de chaque classe d'âge et par conséquent ne peuvent faire l'économie de tuteurs.

Ce statut conviendrait particulièrement aux bibliothécaires engagés dans la FAD. Ainsi que cela a été démontré précédemment, le format classique du cours ne convient pas à la transmission de la culture de l'information. Les bibliothécaires n'obtiendraient dans ce domaine aucun avantage à arborer une posture professorale. Si cette dernière a été relativement étudiée et circonscrite en termes

---

[119] « I provide education through our copyright website and workshop programming (see links), custom information sessions on request, and small group and individual consultations. » SIMS, Nancy. « Copyright Program Librarian. » Dans : UNIVERSITY OF MINNESOTA. *Libraries* [en ligne], 2014. Disponible sur : <https://www.lib.umn.edu/about/staff/nancy-sims> (consulté le 15/11/14).

[120] DERO, Moïse, et FENOUILLET, Fabien. « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. » *Savoirs* [en ligne], n° 12, 2006, vol. 3, p. 93. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-3-page-088.htm> (consulté le 13/07/2014).

[121] FEDERATION INTERUNIVERSITAIRE DE LA FORMATION A DISTANCE. *op. cit.*, p. 48.

(cc) BY-NC-ND

de compétences, celle de tuteur reste émergente et ne dispose pas de la même assise. D'ailleurs, dans les universités, cette fonction donne rarement lieu à un emploi pérenne et reconnu au niveau salarial, preuve qu'elle n'a pas encore atteint une reconnaissance qui l'élève au rang de métier. Toutefois, elle commence à bénéficier d'un recul certain qui permet d'en tracer les contours.

La fonction tutorale s'appuie sur trois principaux ensembles de compétences définis que Gilly Salmon : celles relatives à la gestion des échanges en ligne du point de vue technique ou relationnel, celles liées aux contenus concernés par le cours et celles de l'ordre de la méthodologie, permettant de guider le processus d'apprentissage[122]. Les bibliothécaires, en raison des contacts avec les usagers que leur métier implique, possèdent en grande partie les premières, même si leur pratique des outils de communication en ligne reste parfois à affiner. Si une connaissance du contenu des enseignements peut toujours leur être utile, il ne s'agit pas du cœur de leur intervention. Les bibliothécaires apportent aux apprenants distants une méthode qui permet de nourrir ce contenu, de l'interroger, et de se l'accaparer. Ils se trouvent pleinement du côté du métacognitif, qui pour Françoise Greffier assure en grande partie la réussite des apprenants distants[123]. Finalement, la question se pose de savoir si les bibliothécaires ne sont pas par essence des tuteurs.

Au-delà des compétences, le tutorat exige un positionnement précis pour atteindre son efficacité optimale. Si la pente naturelle tend à rendre prégnant le modèle fonctionnel, qui privilégie « un soutien didactique et méthodologique et [est] caractérisé par une posture plutôt réactive[124] », l'expérience menée par Jean-Jacques Quintin[125] et son équipe a clairement montré les avantages du modèle pédagogique, proactif, « correspondant à un assez large éventail d'activités de soutien, d'ordre surtout méthodologique et métacognitif[126] ». En observant les échanges asynchrones de plusieurs groupes, les apprenants distants profitant d'une proactivité de leur tuteur participent davantage, leurs messages se faisant plus longs et plus nombreux, et manifestent une assiduité soutenue, intervenant sur un plus grand nombre de jours. La qualité de l'expérience que les apprenants distants ont de la formation s'améliorent nettement. Le groupe y gagne une véritable dynamique, indispensable en FAD. Mais les performances individuelles s'en ressentent également au travers d'un taux de réussite aux examens plus élevés que les groupes bénéficiant d'un autre type de tutorat.

---

[122] DEPOVER, Christian, et QUINTIN, Jean-Jacques. « Le tutorat et sa mise en œuvre. » dans : DEPOVER, Christian, DE LIEVRE, Bruno, PERAYA, Daniel, *et al,. op. cit.*

[123] « Le rôle du tuteur va au-delà d'une capacité à traiter des contenus (valider une réponse, donner des éléments de réponse sur les savoirs). Certes, le tuteur est tenu de maîtriser les connaissances transmises, d'autant plus nécessairement qu'il a besoin de se rendre disponible pour porter son attention sur le processus d'apprentissage des apprenants. En effet, le rôle du tuteur est de fournir un soutien à l'apprenant tant du point de vue cognitif que métacognitif. Il a, par exemple, à soutenir sa motivation dans un contexte où le découragement est fréquent. Un facteur déterminant pour la réussite d'un apprentissage à distance est le développement individuel et collectif de compétences métacognitives. » GREFFIER, Françoise. « Le tutorat dans l'enseignement à distance, un geste pédagogique. » *Distances et savoirs* [en ligne], n° 2, 2005, vol. 3, p. 236. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-2-page-231.htm> (consulté le 09/07/2014).

[124] GLICKMAN, Viviane. « Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? » dans : DEPOVER, Christian, DE LIEVRE, Bruno, PERAYA, Daniel, *et al,. op. cit*, p. 148.

[125] QUINTIN, Jean-Jacques. « L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. » dans : DEPOVER, Christian, DE LIEVRE, Bruno, PERAYA, Daniel, *et al. op. cit.*, p. 61-86.

[126] GLICKMAN, Viviane. ibid.

BY-NC-ND

Toutefois, même si les bibliothécaires possèdent les compétences adéquates pour exercer un tutorat de qualité, même s'ils adoptent une attitude proactive, leurs efforts n'aboutiront pas sans une stratégie tutorale clairement établie par les universités[127]. Celle-ci impose l'éclaircissement des objectifs attribués à cette fonction, leur formalisation au sein d'une charte tutorale qui précise également les savoirs et savoir-faire attendu, l'organisation d'un service dédié qui puisse former les futurs tuteurs et une reconnaissance de la fonction dans les profils de poste.

La « disponibilité » de l'information engendre, ainsi que le rappellent Cécile Gardiès et Isabelle Fabre, un fort besoin de médiation[128]. Les *digital natives* restant de l'ordre de la fable, les apprenants distants, pour lesquels Internet représente l'environnement d'étude principal, ont impérativement besoin d'une formation à l'information. Or, cette dernière ne peut rester confiner aux pratiques bibliothéconomiques. Elle doit se fixer pour objectif de transmettre une culture de l'information qui, si elle s'appuie toujours sur le processus de recherche de l'information, prend également en compte les aspects techniques, médiatiques et communicationnels liés aux nouveaux usages de l'information.

Transmettre ne veut pas forcément dire enseigner. En accord avec les théories constructivistes, la documentation doit rayonner dans tous les apprentissages et ne se détache pas comme une discipline à part. Cela implique une plus importante coordination entre les enseignants et les bibliothécaires et la construction en commun des activités.

Les bibliothécaires s'inscrivent dès lors plutôt dans un rôle de tuteur. Ils n'essaient plus de répondre aux besoins informationnels de tous les apprenants distants vus comme une globalité, mais aux besoins de chacun. Néanmoins, l'importance numérique des effectifs d'apprenants engagés dans la FAD rend difficile un suivi documentaire personnalisé de tous. Il s'avère donc indispensable d'identifier des besoins communs et de leur apporter une réponse adaptée de manière plus automatisée.

FAIRE VIVRE LES COLLECTIONS EN FAD

La FAD produit un grand nombre de documents qui intéressent de près les apprenants distants : supports de cours au format pdf, didacticiels, captation de conférences, échanges sur les forums… leur apportent un véritable soutien pédagogique. Ceux-ci leur permettent d'avancer à leur rythme et de poursuivre leur apprentissage au-delà des frontières délimitées par le cursus suivi. L'intérêt pour les bibliothèques universitaires de s'en emparer paraît élevé puisque cette production leur offrirait l'opportunité de répondre à un grand nombre de besoins informationnels d'ordre pédagogique. Toutefois, l'exploitation de ces informations requiert une réflexion préalable et la mise en place de stratégies qui impliquent de multiples acteurs de la FAD.

---

[127] Voir à ce propos RODET, Jacques. « Le tutorat, élément de la flexibilité d'une FOAD. » *Tutorales* [en ligne], n° 13, juin 2014, p. 12. Disponible sur : <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales13.pdf> (consulté le 10/07/2014).

[128] FABRE, Isabelle, et GARDIES, Cécile. « Définitions et enjeux de la médiation numérique documentaire. » Dans : GALAUP, Xavier (sous la direction de). *Développer la médiation documentaire numérique.* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2012, p. 57 (La boîte à outils, n° 25).

(cc) BY-NC-ND

Ces ressources ont vocation à prendre pleinement place au sein des collections. Aussi les bibliothèques universitaires doivent envisager leur conservation à la fois en termes de pérennité et d'usages potentiels. Ces deux facteurs influent sur les choix techniques, ce qui suppose une implication des bibliothèques dès les premières phases de conception des dispositifs de FAD. Sans cela, non seulement nombre de besoins informationnels des apprenants distants demeureront insatisfaits, mais l'investissement effectué dans la production de contenu ne se verra pas rentabilisé.

Néanmoins, cette nouvelle addition aux fonds, pour faire sens, doit trouver son public. Elle interroge donc les bibliothèques universitaires sur leur capacité à aller au-devant des apprenants distants et à leur montrer la richesse de leurs collections et de leurs services. Pour y parvenir, il faut les rendre accessibles le plus facilement possible. Cette diffusion multiple représente le premier pas vers une personnalisation massive.

Développer le patrimoine numérique[129] de la FAD

La FAD produit du matériel pédagogique, avec les supports de cours, les diaporamas, les didacticiels…, du matériel d'échange, à travers les forums, les messageries instantanées…, et du matériel organisationnel. Ce dernier, d'ordre administratif, n'a pas forcément vocation à la pérennisation et en toute logique les SED en conservent la gestion. Les deux premiers questionnent quant à eux les bibliothèques universitaires. A l'heure actuelle, « le matériel pédagogique est le grand absent des collections numériques[130] », ce qui s'explique, selon Marc Mignon, par « le manque de collaboration entre bibliothécaires et enseignants et des pratiques d'enseignement marquées par la faiblesse des prescriptions de lecture »[131].

Pour quelles raisons conserver ces productions ? Comme le souligne Anne-Marie Chaintreau, « les bibliothèques sont des lieux de mémoire physique mais aussi virtuelle, et assument une responsabilité sociale de conservation de cette mémoire, mais elles donnent avant tout à leurs usagers les moyens de la mobiliser et d'en faire une ressource d'apprentissage et de recherche vivants[132]. » La conservation ne constitue donc pas une finalité mais n'est qu'un moyen d'assurer la transmission des savoirs. Cet objectif conditionne donc les choix de conservation. Pourquoi y inclure alors le matériel d'échange ? En FAD, nombre de sujets ouverts dans les forums concernent une demande d'éclaircissement sur un point du cours, un débat d'arguments… De plus, de même que les messageries instantanées, ils s'avèrent souvent initiés par des formateurs et des tuteurs qui apportent des éléments de connaissance[133]. La frontière entre matériel pédagogique

---

[129] Cette expression est empruntée à ISAAC, Henri. *op. cit.*, p. 7.

[130] PION, Christophe. *Bibliothèques numériques et e-Learning : une convergence universitaire*, Villeurbanne : ENSSIB, Diplôme de Conservateur des bibliothèques, mars 2008, p. 24.

[131] PION, Christophe. *op. cit.*, p. 31.

[132] CHAINTREAU, Anne-Marie (sous la direction de). *Bibliothèques universitaires, Learning centres : Guide pour un projet de construction* [en ligne]. [s.l.] : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, juin 2012, p. 11 (Les Référentiels). Disponible sur : <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Bibliotheques/19/6/Guide-Bibliotheque_233196.pdf> (consulté le 03/03/2014).

[133] « Dans la pratique des cours en ligne avec formateur, les forums de discussion revêtent une importance capitale. Les forums de discussions, quand ils sont bien conçus, présentent pour l'apprenant un espace idéal d'apprentissage. Parce que les forums forcent l'étudiant à s'exprimer par écrit, ils deviennent un moyen efficace de

BY-NC-ND

et matériel d'échange se montre extrêmement mince en FAD. Un protocole de sélection s'avère indispensable pour déterminer de manière cohérente quels échanges conserver. Si le thème et la longueur des réponses développées représentent des critères envisageables, les formateurs et tuteurs restent les plus à même d'évaluer la qualité des discussions. Outre leur sélection, la conservation des documents produits en FAD posent trois problèmes majeurs : celui du droit à les diffuser et les réemployer, celui de la granularité et celui de la durabilité.

Afin de pouvoir utiliser les ressources conservées, les bibliothèques universitaires doivent en avoir le droit. Or, la question se pose de savoir à qui appartient le matériel produit dans le cadre de la FAD. Les supports de cours par exemple reviennent aux enseignants qui les ont mis au point[134]. Afin de contourner ce problème, la solution élaborée par le MIT semble pertinente :

> [C]haque enseignant-chercheur du MIT **accorde un droit non exclusif au MIT permettant de diffuser au niveau mondial, gratuitement, ses travaux**. Il est toutefois possible de faire une demande de dérogation pour certains travaux. Par ailleurs, l'auteur des travaux reste détenteur du copyright, et peut réutiliser ses travaux pour des cours, les vendre à un éditeur, pour autant que le MIT puisse continuer à les diffuser gratuitement en parallèle[135].

La voix de la contractualisation pourrait également s'appliquer aux échanges sur les forums et les messageries instantanées. Lors de leur inscription, les apprenants distants s'engageraient à céder leur droit à l'université avec la possibilité de retirer certaines de leurs interventions à leur demande.

La question de la granularité présente plus de difficultés. Il s'agit de déterminer l'unité de sens qui conviendrait le mieux à l'usage potentiel que les apprenants distants seront amenés à faire des ressources conservées. Cette réflexion concerne surtout le matériel pédagogique et ne s'applique guère à celui d'échange. Pour ce dernier, l'application d'une indexation et la création d'une base de données interrogeable depuis le catalogue des bibliothèques paraissent plus indiquées, à l'instar de ce qui se fait avec Catalog+ et le Guichet du savoir[136]. Quant au matériel pédagogique, sachant que les apprenants distants ont pour univers d'apprentissage de référence Internet, la granularité préférentielle serait celle du concept. Cela générerait une accessibilité sur le modèle du lien hypertextuel dans le but d'obtenir un éclaircissement ponctuel sur une notion obscure. La structuration des contenus de cours en FAD s'organiserait en objets d'apprentissage numériques, qui possèdent trois caractéristiques : une unité de sens, une potentielle réutilisation par autrui, une dissociation du contenu, de la présentation et du traitement. Un tel choix aurait pour conséquences une scénarisation approfondie des contenus et une infrastructure idoine. Cela implique des arbitrages qui dépassent les bibliothèques universitaires.

---

l'épanouissement de la pensée de l'individu. L'interactivité qui se fait à travers l'écrit aide l'étudiant à s'approprier des nouveaux concepts discutés en forum. » BENRAOUANE, Sid Ahmed, *op. cit.*, p. 71-72.

[134] Cela ne s'avère pas toujours vrai lorsque ces contenus sont présents dans des MOOC diffusés sur des plates-formes privées. Voir à ce propos BUTLER, Brandon. *op. cit.*

[135] CAISSE DES DEPOTS. *op. cit.*, p. 101

[136] NGUYEN, Claire. « Services de questions-réponses en ligne et médiation documentaire numérique : des outils de médiation documentaire à plusieurs facettes. » Dans : GALAUP, Xavier (sous la direction de). *op. cit.*, p. 78.

(cc) BY-NC-ND

La durabilité constitue la troisième problématique incontournable posée par les ressources produites en FAD. Elle se définit comme la « continuité de l'utilisation des contenus indépendamment des changements technologiques »[137]. Malgré les évolutions des formats électroniques et des supports de lecture, les bibliothèques doivent s'assurer que les documents conservés restent consultables pour les apprenants distants. Cela suppose une volonté d'assurer l'interopérabilité, c'est-à-dire la « possibilité de transférer les contenus depuis une plate-forme vers une plate-forme différente[138] », et d'effectuer les choix techniques appropriés comme de donner la préférence aux formats ouverts et libres. Ceci n'a rien de spécifique à la FAD mais suppose tout de même un travail de communication avec les services informatiques afin de les sensibiliser à ces questions dès l'élaboration de la plate-forme électronique. Pour cette raison encore, l'implication des bibliothèques universitaires dans la FAD ne peut se faire simplement au moment de son ouverture aux apprenants.

Répondre aux besoins informationnels des apprenants distants de manière performante sur le long terme astreint à des choix techniques qui influent aussi bien sur les logiciels utilisés que sur la structuration des cours. L'implication des bibliothèques universitaires dans la FAD doit donc se faire à la racine même du projet. Sans cela, la FAD ne tirera pas parti de ses spécificités pédagogiques et reproduira le modèle du présentiel sans en conserver les avantages. Mais rendre l'information disponible ne suffit pas, il faut encore la rendre accessible aux apprenants distants.

Rendre accessibles les ressources

L'accessibilité représente un concept à trois facettes. Il inclut le fait de pouvoir retrouver l'information, de pouvoir y accéder et de la diffuser. Chercher à rendre accessibles les ressources de la FAD revient finalement à s'interroger sur la manière dont les ressources des bibliothèques peuvent atteindre les apprenants distants afin de satisfaire leurs besoins informationnels. En effet, si les informations et les documents produits par la FAD sont sélectionnés, conservés et indexés, ils partagent le même statut que toutes les autres composantes des collections des bibliothèques universitaires.

En bibliothéconomie, l'information se retrouve grâce à un langage d'indexation. Pour les documents pédagogiques, un langage spécifique a été élaboré, le LOM, *Learning Object Metadata*. Ces métadonnées « se déclinent sur 9 facettes de base dans l'ordre suivant : général, cycle de vie, métadonnées, aspects techniques, aspects pédagogiques, droits, relations, annotations, classifications[139]. » Elles permettent donc une grande finesse de recherche. Le problème posé par le LOM dans le cadre de la FAD résulte dans sa grande complexité d'utilisation. Elisabeth Noël a essayé de l'appliquer dans le cadre du FORMIST. Les formateurs déposaient leurs documents, accompagnés de quelques mots-clefs, et l'indexation incombait aux bibliothécaires. Au final, le temps requis par une indexation en LOM s'est révélé si important que les champs remplis étaient ceux utilisés en *Dublin Core*. Aucune solution ne se révèle ici idéale. Plutôt

[137] FEDERATION INTERUNIVERSITAIRE DE LA FORMATION A DISTANCE. *op. cit.*, p. 28.

[138] FEDERATION INTERUNIVERSITAIRE DE LA FORMATION A DISTANCE. *ibid.*

[139] ARNAUD, Michel. *op. cit.*, p. 9.

(cc) BY-NC-ND

que d'abandonner l'idée d'une indexation, la raison commande le choix du *Dublin Core*.

Une fois les ressources produites en FAD indexées, les catalogues sont capables de les retrouver. La nécessité d'incorporer une fenêtre d'interrogation de ces derniers dans les plates-formes électroniques a déjà été mentionnée. Sans cela, le réflexe Google primera toujours et seule une minorité d'apprenants distants sollicitera le portail des bibliothèques universitaires. Toutefois, pour accompagner cette mesure ou pour lui trouver un substitut, il existe la possibilité d'aller chercher les apprenants distants sur les nouvelles technologies mobiles qu'ils utilisent au quotidien : les smartphones et les tablettes. La bibliothèque de l'*Open University* s'y est essayée. Cette initiative a eu pour objectif de permettre non seulement la consultation du catalogue mais également celle des articles et des livres électroniques sur ces interfaces. Keren Mills, responsable du développement des services numériques, a constaté le relatif échec de cette prestation car les étudiants se sont montrés peu enclins à lire des textes longs sur des écrans de dimensions réduites. Finalement, le choix a été fait de concevoir un site internet qui s'adapte à ces contraintes. Keren Mills insiste sur l'importance des tests lors de la mise en place, puisqu'une expérience décevante détourne rapidement les usagers. Elle souligne également que les sites des ressources payantes peuvent limiter l'ergonomie : ils réclament parfois l'usage d'identifiants propres et ne s'accommodent pas toujours des dispositifs mobiles. Malgré ces obstacles, l'enjeu reste d'importance puisqu'un grand nombre de connexions sur le portail de la bibliothèque provient de la version mobile de la plate-forme de FAD. Il convient de remarquer qu'assez étrangement la bibliothèque n'a pas été sollicitée lors de la conception de cette version et qu'elle a mené ce projet de sa propre initiative.

Le *Community College of Vermont* a adopté une autre stratégie pour permettre aux services proposés par leur bibliothèque de rencontrer les apprenants distants. Cette initiative s'appuie sur un haut de degré de coordination entre les différents acteurs de la FAD. Elle tire son origine d'une expérience menée en présentiel qui visait à proposer des services documentaires en ligne au sein même des enseignements. La conception et le déploiement de ces services ont résulté d'une collaboration intense entre les enseignants et les bibliothécaires. Face au succès rencontré, il a été décidé de transposer cette méthode à la FAD et de glisser dans les cours eux-mêmes les guides et outils documentaires mis au point.

> Concrètement, au début de chaque semestre, les bibliothécaires envoient à tous les enseignants le contenu du programme des services en ligne, des exemples concrets ainsi que différentes manières d'intégration possible dans les cours et utilisant différents outils technologiques allant du forum à la visioconférence. Ainsi, l'idée initiale a permis de toucher un plus grand nombre d'étudiants et a été modifiée afin de répondre à des besoins spécifiques d'étudiants ou de promotions. Enfin, une session de formation destinée aux enseignants amenés à assurer ou encadrer des enseignements à distance a été définie et mise en œuvre[140].

Finalement, diffuser l'information et offrir les services que les bibliothèques développent au sein même des cours délivrés en FAD revient à structurer les apprentissages en suivant les recommandations constructivistes et à conférer à cette modalité de formation toute sa richesse pédagogique. Cela offre également

[140] CAISSE DES DEPOTS. op. cit., p. 93.

(cc) BY-NC-ND

l'occasion d'établir un équilibre entre la personnalisation des besoins informationnels et l'importance numérique des cohortes d'apprenants distants.

Construire des itinéraires personnalisés

La FAD se démarque des modalités de formation en présentiel par l'accent mis sur l'individualisation des parcours et la possibilité donnée à chaque apprenant de voir respecter ses particularités cognitives. Dans cette optique, les bibliothèques universitaires essaient de répondre aux besoins informationnels de chacun au lieu de traiter l'ensemble des apprenants comme une globalité. Le développement du tutorat et la diffusion sur mesure de la culture de l'information jouent un rôle déterminant dans l'atteinte de cet objectif. Cela nécessite toutefois la mobilisation d'un grand nombre de personnels et les effectifs d'apprenants distants, croissants encore dans un futur proche, rendent utopique une gestion purement humaine. Le recours à la technologie permet d'envisager une paradoxale automatisation de l'individualisation.

La base d'un tel dispositif repose sur un profilage des apprenants distants. Le SCD de l'université de Caen-Basse Normandie a démontré que cela était d'ores et déjà réalisable. Toutefois, ce profilage en reste aux données de base, certes essentielles, du niveau de l'apprenant et de la discipline suivie. Pour parvenir à une personnalisation plus fine, les données fournies par les connexions apportent des informations essentielles. Pour l'heure, elles demeurent inexploitées mais les opérateurs privés des plates-formes pour les MOOC les collectent déjà. « Leur exploitation pourrait déboucher sur des plates-formes intelligentes, capables d'offrir des parcours d'apprentissage individualisés en fonction d'un ensemble de critères accumulés antérieurement dans le cours[141]. » Ainsi, en fonction des types de documents et de pages internet consultés, de leur enregistrement ou du temps consacré à leur lecture, l'apprenant distant se verrait proposer, lors de sa connexion à un nouveau cours, d'autres documents de nature comparable, susceptibles d'être immédiatement exploitables et assimilables. De même, des catégories d'apprenants pourraient être établies afin d'élargir le champ des suggestions en se basant sur les choix effectués par les autres membres.

Cela implique nécessairement l'attribution d'un identifiant fixe pour chaque apprenant qui le suivrait au moins durant toute la durée de ses études supérieures. Le projet SHI, *Simple Human Identifier*, trouve ici son origine, qui « consiste à créer un numéro d'identifiant personnel visant à doter chaque être humain utilisateur d'un système d'enseignement à distance, d'un ou plusieurs codes signifiants[142]. » Le possible recoupement avec d'autres données a posé problème de sorte que :

> La délégation française a réussi à faire modifier la définition de l'identifiant humain simple, devenu identifiant d'un participant (quel qu'il soit) (*PI : participant identifier*), en réduisant les possibilités de son exploitation par croisement avec d'autres fichiers confidentiels et personnels, et en faisant ajouter une mise en garde sur les utilisations dangereuses des

[141] EPELBOIN, Yves, POMEROL, Jean-Charles, et THOURY, Claire. *op. cit.*, p. 87 Ce même chapitre évoque le projet POEM de l'université de Strasbourg, qui va dans ce sens.

[142] ARNAUD, Michel. *op. cit.*, p. 5.

(cc) BY-NC-ND

données personnelles qui pourraient se produire s'il était utilisé à des fins contraires à la protection de ces mêmes données[143].

D'un point de vue pédagogique, deux critiques peuvent être formulées à l'égard d'un tel dispositif. Premièrement, l'évolution cognitive de l'individu risque de poser problème et l'apprenant peut se trouver enfermé dans un profil qui ne lui correspond plus. Un travail important sur la nature des données conservées, leur interaction et leur évolution reste à mener. Deuxièmement, dans une procédure de satisfaction d'un besoin informationnel, le parcours qui mène à la ressource a autant d'importance que la ressource découverte :

> La ressource serait alors plutôt un « trajet » : ce qui paraît utile oriente la quête qui y mène et c'est dans ce mouvement vers la ressource que se développent un savoir-faire et des connaissances plus que dans la récupération finale d'un objet cherché. Ce savoir-faire est de l'ordre des stratégies d'action (ici de recherche), ces connaissances se construisent dans la mobilisation et la réorientation des savoirs déjà disponibles, et reconfigurés par la recherche[144].

Finalement, personnaliser l'information de manière automatique semble indispensable mais compromet peut-être la diffusion de la culture de l'information.

Les liens établis entre la FAD et la documentation s'avèrent insuffisants. Or, par essence, la FAD se distingue des autres formes d'enseignement en permettant aux apprenants de construire eux-mêmes leur savoir, ce qui suppose un usage intensif de multiples sources d'information. Les bibliothèques universitaires doivent donc faire feu de tout bois et concevoir une interface unique qui permettrait d'interroger en une seule requête aussi bien leurs catalogues que les ressources éducatives libres ou les articles scientifiques, en libre accès ou non.

Néanmoins, cette multitude de propositions documentaires ne fait pas sens en elle-même et, malgré une opinion communément admise, les apprenants distants, dont Internet représente le principal milieu d'apprentissage, ne disposent pas de manière innée des compétences pour les exploiter au mieux. La formation à l'information demeure une nécessité mais doit évoluer à la fois dans ses contenus, en devenant une culture de l'information, et dans ses modalités. En effet, identifier précisément un besoin d'information et effectuer une recherche d'information représentent des activités qui ne peuvent se détacher de la réalisation de tâches concrètes. Ainsi, le format du cours ne semble guère adapté et les bibliothécaires gagneraient à adopter davantage une posture de tuteur, plus en phase avec leur rôle traditionnel, que d'enseignant.

S'engager dans le tutorat leur permettrait également de se placer au plus près des besoins informationnels des apprenants distants et d'apporter des réponses individualisées. Les bibliothécaires participeraient dès lors à l'expression de l'idiosyncrasie de la FAD. Certains prédisant un futur où la FAD deviendrait la norme et où les cohortes d'apprenants distants se feraient massives, les bibliothèques universitaires se voient contraintes d'anticiper cette évolution et de bâtir des dispositifs apportant de manière automatisée l'information

---

[143] ARNAUD, Michel. *op. cit.*, p. 8.

[144] BOURDET, Jean-François, et LEROUX, Pascal. « Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. » *Distances et savoirs* [en ligne], n° 1, 2009, vol. 7, p. 22. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-11.htm> consulté le 17/06/14).

(cc) BY-NC-ND

potentiellement utile à l'apprenant distant. En lui associant un identifiant unique et en créant des catégories d'apprenants, elles essaieraient de répondre aux besoins d'information avant même que ceux-ci soient ressentis.

(cc) BY-NC-ND

CONCLUSION

La formation à distance place l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Proposant une alternative au modèle transmissif, elle le met en situation active et lui propose de construire lui-même ses connaissances. La documentation change dès lors de statut. Elle ne vient plus accompagner la parole professorale, sorte d'annexe à l'enseignement, mais se trouve au cœur du processus. Confronté par l'enseignant à une tâche complexe, l'apprenant va devoir élaborer lui-même le cheminement vers la solution en repérant les savoirs qui lui manquent et en les acquérant par un usage intensif de ressources informationnelles. La formation à distance représente par conséquent une chance unique pour les bibliothèques universitaires de changer leur positionnement au sein de l'enseignement supérieur.

Elles possèdent les moyens de s'en affirmer comme un acteur incontournable. Les différentes évolutions qu'elles ont connues ces dernières années les y ont préparées. L'intégration d'Internet aux problématiques de recherche documentaire, le développement des revues scientifiques électroniques, la formation à l'information représentent autant de domaines dans lesquels elles ont acquis une expertise certaine mais qui demeurent encore trop souvent traités de manière éparse. Convoqués pour répondre aux besoins informationnels des apprenants distants, ils permettent aux bibliothèques universitaires de produire une offre de ressources et de services capable de satisfaire de manière personnalisée des cohortes massives d'apprenants distants.

Les difficultés surviennent plutôt de la complexité de la formation à distance, qui imbrique pédagogie, organisation administrative et technologie. La construction des cours implique en effet une multiplicité d'acteurs aussi différents que des enseignants-chercheurs, des ingénieurs pédagogiques, des informaticiens et des bibliothécaires. Le rôle de chacun reste à l'heure actuelle empiriquement déterminé et chaque formation à distance développe ses propres modes de fonctionnement. Les universités gagneraient sans doute à définir clairement les domaines de compétences des divers intervenants et à orienter leur action afin d'accroître l'efficacité de ces dispositifs.

La formation à distance constitue finalement un champ d'expérimentation pour l'enseignement supérieur. Ce dernier peut y pousser à son paroxysme le renouvellement de la pédagogie entrepris ces dernières années. Aussi, en s'y impliquant pleinement, les bibliothèques universitaires se préparent à leur avenir et se dotent des compétences et des outils qui leur permettront de répondre aux besoins informationnels de l'ensemble des personnes amenées à étudier à l'université dans un futur proche.

(cc) BY-NC-ND

Sources

Entretiens :

Elisabeth Noël (responsable de la bibliothèque de l'ENSSIB), 16 octobre 2014.

Pascale Solon (ancienne responsable des périodiques à la BU de sciences et de la formation des usagers à la BU SHS de l'université de Caen Basse-Normandie), 15 octobre 2014.

Echanges de courriers électroniques :

Jean-Marc Doucet (consultant-formateur, chef de projet e-formation), 24 octobre 2014.

Claire Gaillard (chargée de formation à distance à l'ENSSIB), 23 octobre 2014.

Keren Mills (responsable du développement des services numériques à la bibliothèque de *l'Open University*), 24 septembre 2014.

Jacques Rodet (maître de conférences associé à l'UVSQ), 09 octobre 2014.

(cc) BY-NC-ND

Bibliographie

GENERALITES :

ADBS. « Vocabulaire de la documentation. » Dans : *Site de l'association* [en ligne], 10 octobre 2012. Disponible sur : <http://www.adbs.fr/vocabulaire-de-la-documentation-41820.htm> (consulté le 23/10/2014).

COMBESSIE, Jean-Claude. *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte, 2007, 124 p. (Repères).

TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE. *Trésor de la langue française informatisé* [en ligne], [s.d.]. Disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no> (consulté le 24/10/2014).

BESOIN D'INFORMATION :

ARSENAULT, Clément, et SALAÜN, Jean-Michel. *Introduction aux sciences de l'information*. Paris : La Découverte, 2010, 235 p. (Grands Repères).

BERTHOUD, Gérald, *et alii*. *La « société de l'information » : une idée confuse ?* Université de Lausanne : Institut d'anthropologie et de sociologie, 2000, 141 p. (Pratiques et Théories des Sciences et des Techniques, n°VI).

LE COADIC, Yves-François. *Le besoin d'information. Formulation, négociation, diagnostic*. Paris : ADBS éditions, 2007, 204 p.

RIONDET, Odile. « La notion de « besoin d'information » dans les archives ouvertes du CNRS (Archivesic). » Dans : *Thémat'IC 2006 « Information : besoins et usages »* [en ligne], Strasbourg, 17 mars 2006, 11 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1938-la-notion-de-besoin-d-information-dans-les-archives-ouvertes-du-cnrs-archivesic.pdf> (consulté le 09/09/2014).

SALAÜN, Jean-Michel. *Vu, lu, su*. Paris : La Découverte, 2012, 151 p. (Cahiers libres).

SIMONNOT, Brigitte. « Le besoin d'information : principes et compétences. » Dans : *Thémat'IC 2006 « Information : besoins et usages »* [en ligne], Strasbourg, 17 mars 2006, 16 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1940> (consulté le 13/07/2014).

BIBLIOTHEQUES ET FORMATION :

CHEVILLOTTE, Sylvie. « Bibliothèques et Information Literacy. » *BBF* [en ligne], n° 2, 2005, Vol. 50, p. 42-49. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007.pdf> (consulté le 13/07/2014).

FABRE, Isabelle, et GARDIES, Cécile. « Définitions et enjeux de la médiation numérique documentaire. » Dans : GALAUP, Xavier (sous la direction de). *Développer la médiation documentaire numérique*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2012, p. 45-58 (La boîte à outils, n° 25).

BY-NC-ND

GEORGE, Lisa, et FRANK, Ilene. « Beyond Books – Library Services to Distance Education Students. » Dans : BRINDLEY, Jane E., WALTI, Christine, et ZAWACKI-RICHTER, Olaf. *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments* [en ligne]. Oldenburg : BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2008, 9 p. (pagination pdf). Disponible sur: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/fa04/Vol.%209%20chapters/GeorgeFrank1.pdf> (consulté le 13/07/2014).

GROUVEL, Marie-France. « Le Passeport documentaire : une formation e-learning à la recherche documentaire des étudiants de l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG). » Dans : *Formation à l'information : réalisations et acteurs, où en sommes-nous ?* [en ligne], *8 rencontres FORMIST, 19 juin 2008*, Lyon : ENSSIB, 2008, 14 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1787> (consulté le 02/10/2014).

LE DEUFF, Olivier. « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? » *Études de communication* [en ligne], n° 38, 2012, 12 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://edc.revues.org/3411> (consulté le 13/07/2014).

MORIN-FONTAINE, Amélie. « De nouveaux outils pour la formation des usagers : IRIDOC, didacticiel de recherche documentaire. » Dans : ELBEKRI-DINOIRD, Carine (sous la direction de). *Favoriser la réussite des étudiants.* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2009, p. 14-21 (La boîte à outils, n° 17).

NGUYEN, Claire. « Services de questions-réponses en ligne et médiation documentaire numérique : des outils de médiation documentaire à plusieurs facettes. » Dans : GALAUP, Xavier (sous la direction de). *Développer la médiation documentaire numérique.* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2012, p. 73-80 (La boîte à outils, n° 25).

PION, Christophe. *Bibliothèques numériques et e-Learning : une convergence universitaire.* Villeurbanne : ENSSIB, Diplôme de Conservateur des bibliothèques, mars 2008, 80 p.

SICD2 – GRENOBLE 2 ET 3. « Référentiel de compétences en recherche documentaire. » Dans : *Référentiel de compétences documentaires pour le métier d'étudiant* [en ligne], [s.d.]. Disponible sur : <http://domus.grenet.fr/erudist/referentiel.php> (consulté le 15/11/14).

SIMS, Nancy. « Copyright Program Librarian. » Dans : UNIVERSITY OF MINNESOTA. *Libraries* [en ligne], 2014. Disponible sur : <https://www.lib.umn.edu/about/staff/nancy-sims> (consulté le 15/11/14).

WATSON, Elizabeth F. *Developing Library and Information Services for Distance Education* [en ligne]. Vancouver : The Commonwealth of Learning, 2003, 6 p. Disponible sur : <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/KS2003_library.pdf> (consulté le 13/07/2014).

DOCUMENTATION ELECTRONIQUE :

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE. « Dublin Core. » Dans : *Site de la Bibliothèque nationale de France* [en ligne], 18 mars 2014. Disponible sur : <http://www.bnf.fr/fr/professionnels/formats_catalogage/a.f_dublin_core.html> (consulté le 07/11/2014).

(cc) BY-NC-ND

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE. « Principaux standards du web Sémantique : les URI, RDF et SPARQL. » Dans : *Site de la Bibliothèque nationale de France* [en ligne], 18 septembre 2014. Disponible sur : <http://www.bnf.fr/fr/professionnels/web_semantique_boite_outils/a.web_semantique_standards.html> (consulté le 07/11/2014).

CHAIMBAULT Thomas. *Web 2.0 : l'avenir du web* [en ligne]. Villeurbanne : ENSSIB, septembre 2007, 42 p. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-2> (consulté le 19/09/2014).

COHEN, Evelyn, et GOETSCHEL, Pascale. « L'Open Access vu par deux historiennes. » *Sociétés & Représentations* [en ligne], n° 37, 2014, vol. 1, p. 143-154. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2014-1-page-143.htm> (consulté le 09/09/2014).

ENSSIB. « Open Access. » Dans : *Dictionnaire de l'Enssib* [en ligne], 07 mai 2012. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/le-dictionnaire/open-access> (consulté le 13/11/2014).

FELDSTEIN, Andrew, *et al.* « Open Textbooks and Increased Student Access and Outcomes. » *European Journal of Open, Distance and E-Learning* [en ligne], 2012, vol. 2, 9 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://www.eurodl.org/?p=current&article=533> (consulté le 21/06/2014)

POUYLLAU, Stéphane, MINEL, Jean-Luc, KILOUCHI, Shadia, et CAPELLI Laurent. *Bilan 2011 de la plate-forme ISIDORE et perspectives 2012-2015* [en ligne]. [s.l.] : Comité de pilotage du TGE Adonis, 2012, 23 p. Disponible sur : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic 00690558v2> (consulté le 13/11/2014).

SAMAIN, Thierry. « Du catalogue enrichi au métacatalogue. » *BBF* [en ligne], n°2, 2001, t. 46, p. 82-86. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/11-samain.pdf> (consulté le 29/09/2014).

FORMATION A DISTANCE :

ALBERO, Brigitte, et KAISER, Arnim. « Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. » *Distances et savoirs*, n° 1, 2009, vol. 7, p. 31-37.

ALBERO, Brigitte, et THIBAULT, François. « Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ? » Dans : BOUYAHI, Soufiane, et SALEH, Imad. *Enseignement ouvert et à distance : épistémologie et usages*. Paris : Hermès science publications, 2004, p. 35-52 (Management et gestion des STICS).

ARNAUD, Michel. « Normes et standards de l'enseignement à distance : enjeux et perspectives. » Dans : *TICE 2002* [en ligne], Lyon, 13-15 novembre 2002, 13 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://hal.inria.fr/docs/00/02/69/78/PDF/Arnaud.pdf> (consulté le 21/06/2014).

BENRAOUANE, Sid Ahmed. *Guide pratique du e-Learning*. Paris : Dunod, 2011, 157 p.

BILODEAU, Hélène, BOURDAGE, Louise, DESCHENES, André-Jacques, *et al.* « Constructivisme et formation à distance. » *DistanceS* [en ligne], n° 1, 1996, vol. 1, 14 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D1_1_c.pdf> (consulté le 13/07/2014).

BY-NC-ND

BOURDET, Jean-François, et LEROUX, Pascal. « Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. » *Distances et savoirs* [en ligne], n° 1, 2009, vol. 7, p. 11-29. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-11.htm> consulté le 17/06/14).

BRUILLARD, Eric, et CISEL, Matthieu. « Chronique des MOOC. » *Sciences et Technologies de l´Information et de la Communication pour l´Éducation et la Formation* [en ligne], 2012, vol. 19, 16 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef_2012_cisel_13r.htm> (consulté le 02/07/2014).

BUSINESS INTERACTIF. *Etude des outils de gestion de ressources numériques pour l'enseignement ou LCMS (Learning Content Management System)* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], octobre 2003, 122 p. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/chrgt/EtudeLCMS-20030526.doc> (consulté le 05/12/2014)

BUTLER, Brandon. *Massive Open Online Courses: Legal and Policy Issues for Research Libraries* [en ligne]. [s.l.] : Association of research libraries, 2012, 15 p. Disponible sur : <http://www.arl.org/storage/documents/publications/issuebrief-mooc-22oct12.pdf> (consulté le 07/07/2014).

CHEN, Yuchen, et SEJOURNE, Arnauld. « La place de l'« individu-apprenant » dans la conception des scénarios pédagogiques à distance. » *Sciences et Technologies de l´Information et de la Communication pour l´Éducation et la Formation* [en ligne], 2012, vol. 19, 17 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/04-chen-individualisation/sticef_2012_NS_chen_04p.pdf> (consulté le 13/07/2014).

COLLECTIF DU CHASSENEUIL. *Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel* [en ligne]. [s.l.] : Conférence de Consensus, 27, 28 et 29 mars 2000, 18 p. Disponible sur : <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil.pdf> (consulté le 28/10/2014).

COMMUNAUTE DU LOGICIEL OPALE. « Présentation. » Dans : COMMUNAUTE DU LOGICIEL LIBRE SCENARI. *Scénari-platform. Portail de la communauté Scenari* [en ligne], 03 octobre 2014. Disponible sur : <http://scenari-platform.org/projects/opale/fr/pres/co/index.html>(consulté le 09/11/2014).

DELEGATION GENERALE A L'EMPLOI ET A LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Circulaire DGEFP n°2001/22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD »* [en ligne]. [s.l.] : Ministère de l'emploi et de la solidarité, 20 juillet 2001, 6 p. (pagination pdf). Disponible sur : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/ 04/cir_1465.pdf (consulté le 28/10/2014).

DEPOVER, Christian, DE LIEVRE, Bruno, PERAYA, Daniel, *et al. Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2011, 288 p. (Perspectives en éducation & formation).

DERO, Moïse, et FENOUILLET, Fabien. « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. » *Savoirs* [en ligne], n° 12, 2006, vol. 3, p. 88-101. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-3-page-088.htm> (consulté le 13/07/2014).

DERO, Moïse. « Plate-forme de formation à distance : présentation des choix pédagogiques et technologiques du CTEU de Lille 3. » Dans : *CV* [en ligne.],

(cc) BY-NC-ND

[s.d.]. Disponible sur : <http://moise.dero.free.fr/cv/spip.php?article2> (consulté le 10/11/2014).

DOGBE-SEMANOU, Dossou Anani Koffi, DURAND, Anne, LEPROUST, Marie, et VANDERSTICHEL, Helène. *Etude comparative de plates-formes de formation à distance* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], avril 2008, 43 p. Disponible sur : <www.una-univ-bordeaux.fr/Download/News/Info/document/140.pdf> (consulté le 07/11/2014).

EPELBOIN, Yves, POMEROL, Jean-Charles, et THOURY, Claire. *Les MOOC. Conception, usages et modèles économiques.* Paris : Dunod, 2014, 142 p. (Hors collection).

FEDERATION INTERUNIVERSITAIRE DE LA FORMATION A DISTANCE. *Guide de la formation universitaire à distance* [en ligne]. [s.l.] : FIED, mars 2014, 88 p. Disponible sur : <http://www.uniso.fr/FFOAD/information/guide.pdf> (consulté le 01/07/2014).

FENOUILLET, Fabien, et KAPLAN, Jonathan. « Impact of Learning Modalities on Academic Success. » *European Journal of Open, Distance and E-Learning* [en ligne], 2009, vol. 2, 13 p. (pagination pdf). Disponible sur : <http://www.eurodl.org/materials/contrib/ 2009/Fenouillet _Kaplan.pdf> (consulté le 30/06/2014).

GLICKMAN, Viviane. *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002, 304 p. (Education et formation)

GREFFIER, Françoise. « Le tutorat dans l'enseignement à distance, un geste pédagogique. » *Distances et savoirs* [en ligne], n° 2, 2005, vol. 3, p. 231-250. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-2-page-231.htm> (consulté le 09/07/2014).

MOORE, Michael Grahame. « The Theory of Transactional Distance. » Dans : MOORE, Michael Grahame. *Handbook of Distance Education*, Mahwah, New Jersey – London : Lawrence Erlbaum associates, publishers, 2007, p. 89-105. Traduction disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00777034/document> (consulté le 24/10/2014).

RAMETTE, Philippe. « Liste des plates-formes pédagogiques dans les universités françaises. » Dans : *Le capital humain.Net. Tout savoir sur un professionnel de Moodle* [en ligne], 30 octobre 2011. Disponible sur : <http://le-capital-humain.net/blog-moodle/2011/10/liste-des-plates-formes-pedagogiques-dans-les-universites-francaises/> (consulté le 07/11/2014).

RODET, Jacques. « Le tutorat, élément de la flexibilité d'une FOAD. » *Tutorales* [en ligne], n° 13, juin 2014, p. 7-15. Disponible sur : <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales13.pdf> (consulté le 10/07/2014).

TRESTINI, Marc (sous la direction de). *Evaluation du dispositif d'Enseignement à Distance à l'Université de Strasbourg* [en ligne]. [s.l.] : Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC), 31 août 2012, 167 p. Disponible sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/72/70/19/PDF/Rapport_Eval_EAD_UdS_2012-09-01.pdf> (consulté le 13/07/2014).

UNION EUROPEENNE. *Programme-cadre européen pour la recherche et l'innovation Horizon 2020. Lignes directrices pour le libre accès aux publications scientifiques et aux données de recherche dans Horizon 2020* [en ligne]. Paris :

BY-NC-ND

INIST-CNRS, 11 décembre 2013, 14 p. Disponible sur : <http://openaccess.inist.fr/IMG/pdf/14086_lignes_directrices_la_horizon_2020_tr_fr_version-oct2014.pdf> (consulté le 13/11/2014).

UNIVERSITE ET NUMERIQUE :

BERTRAND, Louise. *Renouveler l'université : pour un rapport au savoir adapté au XXIe siècle*. Québec : Presses universitaires de Laval, 2010, 152 p.

CAISSE DES DEPOTS. *L'université numérique : éclairages internationaux* [en ligne]. Paris : Caisse des dépôts, 23 juin 2010, 162 p. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/09/Eclairages_internationaux_de_l_universite_numerique.pdf> (consulté le 13/07/2014).

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997, 219 p. (Politique d'aujourd'hui).

ERNST & YOUNG. *Evaluation de l'opération « Campus numériques français »* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2003, 6 p. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/ chrgt/synthesefinal.pdf> (consulté le 25/10/2014).

FRANCE UNIVERSITE NUMERIQUE. *France Université Numérique. Le numérique au service d'une Université en mouvement* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, octobre 2013, 19 p. Disponible sur : <http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/dossier-de-presse-france-universite-numerique-dpgf_sc1_sc.pdf> (consulté le 26/10/2014).

ISAAC, Henri. *L'Université numérique* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, octobre 2007, 54 p. Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/2008/08/3/universitenumerique_22083.pdf> (consulté le 24/06/2014).

SEMINAIRE GOUVERNEMENTAL SUR LE NUMERIQUE. *Feuille de route du Gouvernement sur le numérique* [en ligne]. Paris : Service de presse de Matignon, 28 février 2013, 46 p. Disponible sur : <http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/feuille_de_route_du_gouvernement_sur_le_numerique.pdf> (consulté le 26/10/2014).

SIDIR, Mohamed. « Campus numérique. Retour sur une stratégie ambitieuse. » *Document numérique* [en ligne], n° 3, 2007, vol. 10, p. 107-126. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-document-numerique-2007-3-page-107.htm> (consulté le 23/06/2014).

(cc) BY-NC-ND

Table des annexes

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX BIBLIOTHEQUES ET SCD 86
QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX SED 88

(cc) BY-NC-ND

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX BIBLIOTHEQUES ET SCD

Nom de votre bibliothèque universitaire ou SCD

Nom, Prénom, Fonction

- Avez-vous été sollicité par les Services d'Enseignement à Distance pour participer à cette forme d'enseignement ? Si oui, à quel moment de la conception du dispositif (dès la conception, après, une fois celui-ci mis en ligne) ?

- Les Services d'Enseignement à Distance vous ont-ils formulé des demandes spécifiques ? Si oui lesquelles ?

- Disposez-vous de données vous permettant de connaître les profils des apprenants distants ? Si oui, quel serait le portrait de l'apprenant distant type (âge, sexe, domaine d'étude, cursus suivi…) ?

- Avez-vous mis au point des services et/ou une offre documentaire spécifiques à destination des étudiants à distance ? Si oui, lesquels ? Si non, quels services ou offre documentaire souhaiteriez-vous/envisagez-vous de développer ?

- Vos services assurent-ils eux-mêmes une formation à distance ? Si oui dans quels domaines ? Quelles formes adopte-t-elle (diaporama, cours filmé, documents à disposition…) ?

- Dans le cas où vos services participent à de la formation à distance, avez-vous mis au point un système de tutorat ? Si oui, vos tuteurs ont-ils reçu une formation spécifique ? S'agit-il de personnels exerçant cette activité à temps

(cc) BY-NC-ND

plein ou en complément d'autres activités ? Dans ce dernier cas, quelle proportion de leur activité se trouve consacrée au tutorat ?

- Souhaitez-vous apporter des précisions supplémentaires ?

(cc) BY-NC-ND

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX SED

Université

Nom, Prénom, Fonction

- Quel niveau les formations à distance que vous proposez concernent-elles principalement (Licence ou Master, voire Doctorat) ?

- Quelles disciplines les formations à distance que vous proposez concernent-elles principalement ?

- Les formations que vous proposez sont-elles entièrement à distance ou mixte ? Dans ce dernier cas, quelles sont les proportions de formation en présentiel et de formation à distance ?

- Quelles formes revêt le matériel pédagogique que vous mettez à disposition (pdf, vidéos…) ?

- Disposez-vous de données vous permettant de connaître les profils des apprenants distants ? Si oui, quel serait le portrait de l'apprenant distant type (âge, sexe, domaine d'étude, cursus suivi…) ?

- Avez-vous sollicité votre Bibliothèque Universitaire/Service Commun de la Documentation pour vos dispositifs d'enseignement à distance ? Si oui, quelles demandes lui avez-vous adressées ? A quel moment de la

(cc) BY-NC-ND

conception du dispositif (dès la conception, après, une fois celui-ci mis en ligne) ?

- Souhaiteriez-vous que votre Bibliothèque Universitaire/Service Commun de la Documentation mette en place des services ou une offre documentaire spécifique à l'attention des apprenants distants ? Si oui, lesquels ?

BY-NC-ND

Table des illustrations

Du besoin d'information à sa satisfaction 18
Synthèse des réponses des bibliothèques universitaires et SCD 45

(cc) BY-NC-ND

Table des matières

SIGLES ET ABREVIATIONS 7

INTRODUCTION..... 9

ENSEIGNEMENT A DISTANCE ET BESOIN INFORMATIONNEL : UNE INCOMPATIBILITE ? 13

Démarche informationnelle 13

Qu'est-ce qu'un besoin d'information ? 13

Comment satisfaire ce besoin ? 15

Que vient changer la distance ? 18

L'enseignement à distance et les universités françaises : une histoire déjà ancienne..... 21

Petite histoire de l'enseignement à distance à l'université 21

Les apprenants distants traditionnels et les bibliothèques universitaires 25

Les termes du problème 27

Les TIC et le renouveau de la formation à distance..... 31

De l'exception à la norme 32

Les MOOC : un public inconnaissable, des besoins indéfinis 34

Repenser les bibliothèques universitaires au prisme de la satisfaction des besoins informationnels des apprenants distants 36

BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES ET FORMATION A DISTANCE : LES STRATEGIES ACTUELLES 39

Une enquête sur les dynamiques actuelles..... 39

La méthodologie d'enquête 40

Les questionnaires : une première grille de lecture..... 41

Moodle : l'arrière-plan technique 42

La FAD et les bibliothèques universitaires : des pratiques qui peinent à se renouveler 44

Une transposition de l'existant..... 46

Un embryon d'offres spécifiques 47

Une sous-exploitation des possibilités techniques 48

L'absence d'une stratégie claire 49

L'apprenant distant, cet inconnu 49

Les bibliothèques universitaires et les SED : un rendez-vous manqué . 50

L'importance des volontés personnelles 51

LA FAD DU POINT DE VUE DOCUMENTAIRE 53

Démultiplier les sources d'information 53

Les ressources éducatives libres..... 54

(cc) BY-NC-ND

L'open access *55*
Vers un métacatalogue *57*
Accompagner l'apprenant distant **59**
De la formation à l'information à la culture de l'information *60*
La transmission de la culture de l'information *62*
Le bibliothécaire : ce tuteur qui s'ignore *64*
Faire vivre les collections en FAD **66**
Développer le patrimoine numérique de la FAD *67*
Rendre accessibles les ressources *69*
Construire des itinéraires personnalisés *71*
CONCLUSION **75**
SOURCES **77**
BIBLIOGRAPHIE **79**
TABLE DES ANNEXES **85**
TABLE DES ILLUSTRATIONS **91**
TABLE DES MATIERES **93**

(cc) BY-NC-ND