



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

31(2) | 2015
Varia - printemps 2015

L'appropriation d'une innovation par ses usagers : autour du futur *Learning centre* de l'Université de Haute Alsace

Bernard Coulibaly et Hélène Hermann



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/961>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Bernard Coulibaly et Hélène Hermann, « L'appropriation d'une innovation par ses usagers : autour du futur *Learning centre* de l'Université de Haute Alsace », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(2) | 2015, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/961>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

L'appropriation d'une innovation par ses usagers : autour du futur *Learning centre* de l'Université de Haute Alsace

Bernard Coulibaly et Hélène Hermann

Introduction

- 1 Le phénomène de modernisation des universités, à l'ère de la révolution numérique, est une tendance qui s'observe dans tous les établissements d'enseignement supérieur. En France, ce processus est soutenu, entre autres, par la Caisse des dépôts et consignation et la Conférence des présidents d'université. Ces deux acteurs institutionnels se sont engagés « dans le cadre de [leur] plan d'action ELAN 2020, à construire des outils d'aide à la décision et des indicateurs de référence, dans l'objectif d'accompagner les établissements dans la définition et la mise en œuvre de leur stratégie numérique et plus largement de les soutenir dans leur démarche de modernisation » (Endrizzi, 2012, p. 9). Par ailleurs, le rapport Durand (2013) préconise la création d'un service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance soutenu à l'université par le plan France Université Numérique dont le fil conducteur est l'innovation : « c'est bien parce que nous vivons une révolution majeure qui recompose profondément nos modes de pensée et d'action, notre accès à la connaissance, nos manières d'enseigner et d'apprendre, qu'il s'agit de proposer un projet ambitieux qui permette de construire l'Université de demain » (Fioraso, 2013, para 4).
- 2 C'est dans ce contexte d'innovation que l'Université de Haute Alsace (UHA) est résolue à s'inscrire en s'engageant dans un projet de construction d'un *Learning centre*, dénommé MOSAIC (Maison ouverte des savoirs, de l'information et des sciences) pour 2017. Selon un document de travail interne sur le projet, le nouvel édifice de 3800m², répartis sur deux niveaux, regroupera trois services actuellement dispersés sur le campus, à savoir

le Service commun de documentation (SCD), le service Certifications et langues par apprentissage multimédia (CLAM), le pôle usages numériques (TIC) auxquels s'ajoutera la création du service universitaire de pédagogie dont l'une des missions sera l'évaluation des enseignements et des formations. Ce *Learning centre* a donc pour objectif d'allier en un seul lieu la recherche documentaire, l'apprentissage des langues, les technologies de l'information et le soutien à la pédagogie universitaire.

- 3 Aussi, de par ses caractéristiques en termes de missions et d'accompagnement des usagers, les *Learning centres*, au service de la communauté académique, constituent une innovation dans l'accompagnement à l'enseignement et à la recherche. De ce point de vue, ils sont au cœur des questions vives que soulève la pédagogie universitaire portant sur la qualité de la formation, en particulier, la question de l'usage des technologies en pédagogie, le développement des centres de ressources pédagogiques et la problématique des interactions pédagogiques entre enseignants et apprenants (approches par problèmes, par projets et par compétences, etc.)
- 4 Aussi, pour comprendre les rapports que les étudiants et enseignants entretiennent avec les bibliothèques universitaires, nous avons mené une recherche destinée à recueillir les perceptions et les usages actuels ainsi que leurs souhaits d'optimisation.
- 5 La question fondamentale à laquelle nous tentons de répondre est de savoir comment, dans le cadre du projet MOSAIC, la volonté de changement, voire d'imposition d'une autre manière de travailler pourrait être acceptée par les étudiants et les enseignants. Qu'est ce qui peut favoriser leur adhésion au changement ? Nous formulons l'hypothèse que l'expression d'insatisfactions des dispositifs actuels d'appui et d'accompagnement à l'enseignement-apprentissage permet de prendre conscience des lacunes et fournit un terrain propice à s'engager dans l'appropriation d'une innovation avec, pour effet, un renouvellement des pratiques pédagogiques universitaires.
- 6 Après la présentation de notre cadre de référence autour de la notion d'innovation, nous décrirons notre méthode d'enquête. Puis, nous présenterons l'analyse des résultats pour passer ensuite à la discussion et aux perspectives.

1. La diffusion et l'appropriation d'une innovation

- 7 Notre cadre de référence s'intéresse à la diffusion et à l'appropriation d'une innovation qui, nous semble-t-il, ne peut pas exister sans qu'il y ait assimilation sociale. Nous commencerons par expliciter le cadre général des processus de diffusion et d'appropriation d'une innovation puis, dans un second temps, nous évoquerons la réception de ces processus dans un contexte académique.

1.1. L'adhésion ou non à l'innovation

- 8 Un processus de diffusion et d'appropriation n'a de sens que s'il répond à une intention d'innovation considérée comme une intrusion, une tentative de changement, voire de rupture des pratiques habituelles. Ainsi, l'innovation peut être perçue comme une transgression des règles établies, des manières de faire et représente donc une atteinte à l'ordre institutionnel. De ce point de vue une innovation n'est possible que dans la mesure où « les innovateurs affrontent l'ordre, les lois ou les normes, même s'ils

partagent au plus haut point les buts fixés par leur société, leur milieu professionnel ou leur organisation » (Alter, 2010, p. 24).

- 9 La question fondamentale est donc de savoir comment, dans le cadre du projet MOSAIC, la volonté de changement, voire d'imposition d'une autre manière de faire, de travailler va être acceptée par les étudiants et les enseignants. Qu'est ce qui peut favoriser leur adhésion au changement ?
- 10 Les réponses à ces questions ne sont pas simples d'autant plus que la notion d'innovation est déclencheuse de réactions. « L'innovation n'a ainsi rien d'une action rationnelle, économiquement fondée et pacifique, elle correspond au contraire à une trajectoire brisée, mouvementée, dans laquelle se rencontrent intérêts, croyances et comportements passionnels » (Alter, 2010, p. 7). Cette irrationalité consubstantielle à l'innovation fait qu'il n'y a aucune garantie de succès et de réussite du processus de changement. C'est son caractère d'incertitude qui en fait une entreprise à risque.
- 11 Pourtant, c'est cette capacité à risquer qui constitue une des caractéristiques et des atouts fondamentaux des entrepreneurs (Alter, 2010). L'entrepreneur est celui qui prend les risques initiaux pour mener de nouvelles combinaisons productives. Dans ce processus, l'entrepreneur s'expose, selon Alter, à trois types de résistances qu'il doit surmonter. Les premières sont objectives et relèvent de « l'absence de la stabilité de la situation ou d'expérience d'un type de combinaisons [qui] empêche de mener des raisonnements 'rationnels' en matière de gestion, et oblige à travailler par approximation, par intuition » (p. 19). Les deuxièmes types sont subjectifs puisque « l'entrepreneur doit parvenir à imaginer des situations par rapport auxquelles il ne dispose pas de repère » (p. 19). Enfin, les résistances sont d'ordre social ; « les entrepreneurs s'opposent constamment à des partenaires routiniers, qu'ils soient membres d'une entreprise, banquiers ou experts » (p. 19).
- 12 Cette approche des résistances au changement est éclairante pour la compréhension du contexte d'implantation du *Learning centre*, car elle permet de prendre conscience de la dimension de risque que ce projet comporte : celui, pour les promoteurs du projet, de s'engager dans un investissement colossal qui pourrait finalement ne pas être utilisé de manière optimale par les étudiants et enseignants si ces derniers ne sont pas suffisamment impliqués, informés sur les enjeux et les intérêts réels de ce dispositif pour les apprentissages, l'enseignement et la recherche.
- 13 Outre cette approche par le risque, la problématique de la diffusion de l'innovation ne peut faire l'impasse sur les travaux princeps de Rogers (1983) cités par Millerand (1998) dont le modèle diffusionniste met en évidence les étapes du processus d'adoption d'une innovation : depuis sa première adoption par les usagers jusqu'à la confirmation ou le rejet de l'adoption. Pour Rogers (1983), l'adoption d'une innovation dépend de la perception qu'ont les individus des caractéristiques du dispositif, lesquelles relèvent de l'avantage relatif, la compatibilité avec les valeurs du groupe d'appartenance, la simplicité et la facilité d'utilisation de l'innovation, l'expérimentation et enfin la visibilité et l'accessibilité des résultats. Cette approche insiste donc sur le caractère progressif de l'innovation qui implique progressivement cinq catégories d'agents : les innovateurs, les premiers adoptants, la première majorité, la dernière majorité et les traînants.
- 14 Enfin, nous nous référons aux deux théories de l'action raisonnée, celle de Fishben & Ajzen (1995, cités par Schneewebe & Marquet, 2009) et celle communément connue sous

le sigle TAM (Technology Acceptance Model) de Davis (1989) dont l'objectif est d'évaluer l'acceptabilité de l'introduction d'une innovation technologique dans une organisation. En effet, selon la théorie de l'action raisonnée, l'acceptabilité d'une technologie est déterminée par trois variables :

1. L'attitude : elle est caractérisée par l'ensemble de croyances qui conduit l'utilisateur à évaluer favorablement ou pas une technologie ;
 2. L'influence sociale : elle constitue une norme subjective et renvoie à l'effet de l'opinion des personnes proches ou groupe de référence sur le comportement de l'utilisateur ;
 3. Ces deux facteurs dépendent du propre degré de motivation de la personne à se conformer ou pas à ces attentes.
- 15 Pour ce qui est du TAM, une variante de la théorie de l'action raisonnée, Davis insiste principalement sur deux variables explicatives de l'adoption d'une technologie qui, de notre point de vue, rend intelligible la problématique de l'adoption du *Learning centre* par la communauté universitaire.
1. L'utilisabilité : c'est la situation dans laquelle l'individu croit que l'utilisation d'une technologie se fera sans difficulté ni efforts supplémentaires ;
 2. L'utilité perçue : dans ce cas l'individu croit que l'utilisation d'une technologie améliorera sa performance au travail. Cette variable est sous la dépendance de l'utilisabilité, c'est-à-dire de la facilité d'utilisation d'une technologie.
- 16 La variable de l'utilité est éclairante dans le cas du Learning Centre, parce qu'elle renvoie non seulement à la nécessité pour les concepteurs de faire en sorte, d'une part, que la structuration spatiale du dispositif soit facile et agréable d'utilisation et, d'autre part, qu'ils perçoivent l'utilité de l'infrastructure et des technologies mises à leur disposition. Ce sont ces deux variables qui détermineraient l'acceptabilité et la décision d'utiliser une nouvelle technologie.
- 17 Comme nous venons de le montrer, l'acceptation d'une innovation, de façon générale, pourrait se comprendre, dans une logique de changement déterminée, par une acceptation progressive des acteurs, par la perception et la croyance en l'utilité de cette innovation et par des conflits d'intérêt faits d'influence et de soumission des acteurs en situation.

1.2. L'innovation en contexte académique

- 18 La problématique de l'innovation est bien présente dans les plans de développement stratégiques de l'enseignement supérieur. En France, la Conférence des présidents d'université (CPU, 2011) s'interroge, par exemple, sur la capacité des établissements supérieurs et de recherche à renforcer leur stratégie d'innovation et formule, à cet effet, des propositions pour aider à comprendre « comment, par la valorisation des connaissances qu'ils produisent, par la qualité et la rigueur de leurs recherches et de leurs formations, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche favorisent-ils l'émergence, la réalisation et l'exploitation de projets innovants et d'avenir ? ». En 2014, la CPU organise un colloque sur le thème de l'innovation dans les universités qui interroge la manière dont les établissements d'enseignement supérieur et de recherche sont en capacité de renforcer leur stratégie d'innovation. Globalement, les innovations attendues se situent sur le plan de l'attractivité, de la pluridisciplinarité, de l'employabilité des étudiants, du lien avec la recherche, et de l'ingénierie de formation. Par ailleurs, l'Agence nationale de la recherche (ANR) a lancé

des appels à projets mettant en lien l'innovation à l'université pour soutenir l'émergence d'un nouveau paysage universitaire et tisser des liens entre différents acteurs (par exemple, les Initiatives d'excellence en formations innovantes (IDEFI) ou les Initiatives d'excellence (IDEX)). D'une manière générale, « l'innovation technologique doit constituer un 'plus' par rapport aux façons de faire traditionnelles, faire preuve de compatibilité par rapport aux valeurs existantes, expériences passées et besoins potentiels des utilisateurs, être simple d'utilisation et facile à expérimenter (accès rapide pour en évaluer l'efficacité); et enfin permettre l'observabilité des résultats (visibilité rapide d'avantages positifs) » (Bobillier-Chaumon, Dubois, 2009, para. 9).

- 19 Comme nous l'avons vu précédemment, le concept d'innovation est complexe. Ce constat est loin d'être démenti dans les résultats des recherches sur l'innovation pédagogique. En effet dans son document de synthèse, Cros (1997) fait état de 300 définitions du mot innovation et met ainsi en évidence le fait qu'elles sont sensibles à l'évolution de l'innovation dans le temps, à la situation dans laquelle elle se trouve. C'est donc dans un souci de clarté que De Ketele (2010a) invite à définir certains des termes qui peuvent s'apparenter à de l'innovation comme par exemple rénover, réformer, changer et implanter. Pour lui, innover, c'est « mettre intentionnellement du neuf dans une pratique habituelle antérieure » (p. 8) comme, par exemple passer d'un enseignement magistral à une approche par projets est une innovation. Cependant, « l'innovation peut être l'objet d'une personne isolée ou d'un groupe de personne ou d'une institution » (p. 8). Innover n'est pas rénover, car la rénovation c'est remettre à neuf une pratique sans la changer fondamentalement. Par exemple, utiliser un logiciel Powerpoint dans un enseignement magistral sans changer de conception pédagogique relève de la rénovation et non de l'innovation. Pour de Ketele, réformer c'est introduire des changements fondamentaux dans une politique institutionnelle. Dans ce contexte les réformes ne deviennent vraiment une innovation que si elles se traduisent dans les pratiques pédagogiques des acteurs. Car on sait, et il se réfère, ici, aux travaux de Miles (1993) et à ceux de Bonami (1996, 1998, 2001), que les réformes prescrites ne se transforment que rarement en innovations effectives.
- 20 La définition que de Ketele (2010a) donne du terme implanter nous paraît intéressante tant elle illustre le cas du Learning Centre qui peut être considéré comme une implantation. En effet, selon Garant (2008, cité par De Ketele, 2010a), le processus d'implantation « n'impliquera l'innovation que s'il suppose un changement fondamental de la conception de la formation et si le centre opérationnel (les enseignants) ne se contente pas de savoir comment faire, mais sait et s'approprie le « pourquoi le faire » » (Cros & Adamczewski, 1996, cité par De Ketele, 2010a, p. 9).
- 21 Faut-il rappeler que nous considérons que la mission, voire la raison d'être du Learning centre est de « favoriser l'innovation dans la pédagogie en modifiant les relations entre l'étudiant, l'enseignant et le personnel administratif et technique » (Cachard, 2010, p. 66) ? Innovation, parce que la structuration spatiale du Learning Centre prévoit des espaces pour les travaux de groupes, favorisant ainsi la mise en place d'une pédagogie de l'apprentissage par projet en groupe qui est une méthode pédagogique différente du modèle magistral. Par ailleurs, il offre la possibilité de valoriser l'usage des TIC par divers dispositifs d'aide à l'apprentissage (mise en ligne des ressources, tableaux interactifs...) ce qui illustre le lien pour le Learning centre entre l'innovation technologique mise au service de l'innovation pédagogique.

- 22 Pour que cette innovation soit possible, il est indispensable que les enseignants et les étudiants se l'approprient, mais il faut aussi qu'ils perçoivent que ce nouveau dispositif est en mesure de répondre à leurs besoins. Les enseignants constituent les acteurs essentiels, car ce sont eux les instigateurs des manières de faire et, par conséquent, des manières d'apprendre. Dès lors, la question est de savoir quels sont les éclairages théoriques disponibles qui permettent de mieux appréhender comment ces derniers pourraient se saisir effectivement de cette implantation technologique ? Comment pourraient-ils se l'approprier non pas comme un simple centre de ressources documentaires, mais comme un espace innovant qui offre l'opportunité d'une vraie innovation de leurs pratiques pédagogiques ?
- 23 Pour comprendre la dynamique de la diffusion de l'innovation en contexte éducatif, Taylor (2009) prend appui sur le modèle explicatif de Rogers (1983) exposé précédemment. Aux cinq attributs définis par Rogers, il en ajoute un sixième, celui de la réinvention/adaptation, potentiel qui « offre des occasions pour les types d'engagement, de questionnement et de pratique qui contribuent à la diffusion de l'innovation ... » (Taylor, 2009, p. 218), permettant aux acteurs de réduire leur perception de la complexité de l'innovation, et d'ouvrir ainsi la voie à l'optimisation de sa diffusion.
- 24 Référons-nous ensuite à la tentative de modélisation de la dynamique de l'innovation dans l'enseignement supérieur de De Ketele (2010a) fondée sur une évolution en trois strates. Dans ce modèle, la première strate est celle du primat de l'informel faite d'innovations personnelles représentées par des minorités actives au sein de leur institution. Ces minorités actives naissent du constat d'une difficulté perçue comme insoutenable par la communauté. Elles se mobilisent ainsi pour rechercher de nouvelles façons de faire afin de répondre à leurs sentiments d'insatisfaction et de frustration éprouvés face à la difficulté. Pour De Ketele (2010a) ces minorités actives ont deux profils. Le premier regroupe les minorités actives fermantes qui partagent leurs pratiques avec quelques collègues proches, mais ne veulent pas d'intrusion plus large d'autres collègues et de l'institution. Ce fonctionnement en vase clos est un obstacle à l'évolution vers la deuxième strate définie plus loin. Au contraire, les personnes appartenant au second type de profil, les minorités actives fermentes sont des moteurs de cette dynamique de l'innovation en ce sens qu'elles acceptent que l'on vienne voir les actions, les résultats de leurs innovations et n'ont pas de difficulté à s'ouvrir à d'autres pratiques, à faire évaluer et remettre en cause les effets des innovations introduites (De Ketele, 2010a). Les résultats de leurs innovations étant ouvertes et accessibles, elles attirent la curiosité de plus en plus de collègues et des autorités. En fonction de l'appréciation que ces dernières feront de ces résultats, soit elles s'y opposent, soit elles les encouragent et les soutiennent et permettent ainsi le glissement vers la deuxième strate. Cette deuxième strate est, en quelque sorte, le passage à l'institutionnalisation progressive de l'innovation, les autorités académiques prescrivent petit à petit et de plus en plus de nouvelles pratiques (De Ketele, 2010a). Il s'agit, ici, d'initiatives pédagogiques à destination des enseignants ou des équipes présentant des projets d'innovation, du développement de la recherche axée sur l'amélioration des formations universitaires et de l'incitation des enseignants à participer à des formations pédagogiques. La troisième strate a une survenue hypothétique, mais quand elle existe, elle offre l'opportunité d'un passage à la « mise en œuvre d'une politique de 'qualité - créativité' qui permet à l'institution d'évoluer

vers les caractéristiques d'une 'organisation apprenante'« (De Ketele, 2010a, p. 20) dont l'objectif est de veiller au maintien des compétences et de la qualité des services rendus grâce aux actions des formations continues. L'adoption de l'innovation doit donc être considérée comme un processus d'apprentissage (Taylor, 2009).

- 25 Qu'il s'agisse de l'approche de la diffusion qu'incarne Rogers (1983), puis du prolongement et de l'adaptation de cette théorie au contexte universitaire qu'en fait Taylor, par la suite, ou de l'approche de De Ketele, on ne peut manquer de constater qu'ils ont une présentation assez linéaire, voire programmatique et donc rationnelle de l'innovation. Or, comme l'a montré l'approche de l'innovation ordinaire de Alter (2010), l'innovation est un phénomène complexe et irrationnel dont la trajectoire ou l'évolution est imprévisible. En effet le processus a « une trajectoire incertaine, car il engage autant l'intuition, le système de croyances et de valeurs que des rapports de force et des dynamiques d'alliance et d'oppositions » (Albero, Linard & Robin, 2008, p. 155). L'innovation s'opère donc dans un contexte de tensions opposant des acteurs aux intérêts divergents. Il y a ainsi à l'œuvre du processus, des conflits de valeurs et de représentations sur le contenu du changement proposé par les innovateurs. Or, la question des valeurs est inhérente à la logique du service public rendu dans les universités et en particulier par les enseignants. De surcroît, la condition enseignante, si nous nous référons au commentaire que fait Hassenforder (1984) de l'ouvrage de Fullan (1982), ne facilite pas l'adoption d'une innovation. La condition enseignante y est caractérisée par le fait que la communication est difficile entre eux, qu'ils vivent dans l'isolement, l'individualisme et sont confrontés à l'incertitude. Cette description est, certes, un peu grossière, mais elle n'est pas totalement éloignée de la réalité. Donc, une telle culture ambiante n'est pas favorable au processus d'appropriation d'une innovation à l'université. Cette situation montre à quel point l'adoption de l'innovation est loin d'être mécanique et rationnelle. D'où la nécessité d'explicitier les raisons et les variables à l'œuvre dans l'acceptation et la diffusion d'une innovation.
- 26 Alors que chez Rogers (1983) la diffusion semble présenter une coupure nette entre l'agent de changement (individu) et le système éducatif, pour Fullan (1982), chaque partie prenante du système peut être vecteur de changement à condition qu'une innovation ne soit pas imposée d'en haut et accompagnée d'un dialogue possible entre les participants.
- 27 Selon Fullan (1996, cité par Charlier, Bonamy & Saunders, 2002) l'implémentation de l'innovation suppose l'identification des quatre caractéristiques suivantes : « la manière dont elle répond aux besoins, sa clarté, sa complexité, et sa faisabilité » (p. 53). Mais s'agissant des enseignants, les auteurs pensent que l'acceptation de l'innovation par ces derniers nécessite la prise en compte de leurs représentations, de leurs projets et de leurs pratiques. Fullan (1999) reconnaît que le changement en éducation est un processus complexe qu'on ne doit pas vouloir contrôler mais guider. Par ailleurs, Fullan (2001) suggère que l'implémentation dans l'enseignement/apprentissage exploite de nouvelles matières, engage de nouveaux comportements et pratiques, incorpore de nouvelles croyances.
- 28 Concernant le public étudiants, le rapport de référence sur la mise en place d'un Learning Centre coproduit par la Caisse des dépôts et consignation et la Conférence des présidents d'université, place l'appui aux étudiants dans leur apprentissage au cœur de la dimension stratégique de ce dispositif pour la pédagogie et la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur : « Le *Learning Centre* est d'abord un outil

destiné aux étudiants, en appui au processus d'apprentissage (notion de « learning »). Ainsi, la prise en compte des nouvelles formes d'apprentissage (part croissante du travail en groupe, nécessité de disposer de ressources en ligne...) et l'évolution des comportements des étudiants (mobilité, nomadisme, usage croissant des technologies, importance des réseaux sociaux...) sont autant d'éléments qui vont façonner le *Learning centre*, et qui se traduisent déjà largement par la mise à disposition d'espaces de travail adaptés dans les bibliothèques » (CPU, 2011, p. 10).

- 29 Outre cet appui à l'apprentissage, le rapport mentionne le rôle social du Learning Centre. Il doit être un lieu de vie sur le campus et favoriser l'appropriation du campus par les étudiants. C'est le cas dans le Learning Centre de Imperial College à Londres où la dimension de vie étudiante est très présente, avec la mise à disposition d'une zone flexible favorisant les échanges et l'interactivité en complément d'une cafétéria. C'est aussi sinon plus, le cas, pour ne citer que ces deux exemples emblématiques, à Glasgow, « où le Satire Centre se positionne comme un hub social, intellectuel et culturel. Créé à la suite d'une première expérience de Learning Café en 2001, il met au cœur des processus d'apprentissage la communication et l'interaction sociale » (CPU, 2011, p. 12).
- 30 On voit bien que l'innovation dont il est question, ici, vise à mettre à disposition de la communauté éducative une infrastructure (structuration spatiale adaptée aux travaux de groupes, disponibilité de ressources en ligne, etc.) permettant de nouvelles approches pédagogiques, différentes du modèle transmissif magistral. C'est dans ce sens que nous attestons, pour répondre au questionnement indispensable lorsqu'on conçoit une innovation pédagogique (Charlier & al., 2002) qu'il s'agit bien d'une innovation pédagogique soutenue par une innovation technologique.
- 31 C'est pourquoi nous nous intéressons à la question de savoir, dans le cadre du projet MOSAIC, qu'est ce qui peut favoriser l'adhésion des étudiants et des enseignants au changement. Nous formulons l'hypothèse que l'expression d'insatisfactions des dispositifs actuels d'appui et d'accompagnement à l'enseignement-apprentissage - et la prise de conscience de leur existence - fournit les prémices nécessaires à l'appropriation de cette innovation.

2. Une enquête auprès des usagers

- 32 Pour répondre à notre questionnement autour de l'innovation que représente la mise en œuvre d'un Learning centre, nous avons conçu et conduit une enquête auprès des usagers.

2.1. La construction du questionnaire

- 33 L'exploitation d'entretiens réalisés auprès des responsables des services qui seront intégrés à terme dans le *Learning centre* nous a guidés dans la définition des questions. Des questions fermées présentant une série d'affirmations auxquelles le sujet doit indiquer son degré d'accord (échelle de Lickert) ont été posées. Le questionnaire à destination des étudiants porte sur leur organisation et leurs perceptions du travail universitaire, particulièrement en rapport avec l'utilisation des fonds documentaires et des TIC et de l'intégration de ces ressources dans les enseignements. Le questionnaire destiné aux enseignants porte en plus sur la place que ces derniers accordent aux ressources TIC et documentaires dans leur pédagogie, leur regard sur la manière dont

les étudiants s'approprient ces ressources et la nécessité éventuelle de changer de pratiques d'enseignement. Enfin, des questions ouvertes ont été posées pour connaître le degré de satisfaction des dispositifs documentaires et TIC en place et leur vision de ce que pourrait être pour eux un centre de ressources idéal. Notre recherche exploratoire est une première approche envers les étudiants et les enseignants pour mieux comprendre comment ils travaillent et quels types de ressources mises à disposition ou non par leur université ils utilisent. Le taux de fréquentation, le degré d'utilisation et les taux de satisfactions de ces dispositifs pourront être un indicateur de degré d'appropriation du futur *Learning centre*.

2.2. Les populations enquêtées

- 34 Le nombre de répondants au questionnaire pour les enseignants s'élève à 105 après relance. Quant aux étudiants, 437 d'entre eux ont répondu. Ils sont répartis entre les sites de Colmar et de Mulhouse.
- 35 Il convient de préciser que l'administration des questionnaires s'est heurté à une difficulté qui explique sans doute la faiblesse relative de l'effectif des répondants. En effet, pour toucher notre cible et recenser les canaux de diffusion officiels, nous nous sommes adressés tout d'abord au service de communication de l'Université de Haute Alsace qui nous a proposé la diffusion de nos questionnaires via le journal d'informations de l'université. Estimant que cet espace était peu visible parce que probablement peu consulté, nous avons souhaité envoyer personnellement nos questionnaires à l'ensemble des enseignants et étudiants. Or, il nous a été notifié l'interdiction en vigueur d'adresser des questionnaires aux différents publics visés sans passer par l'autorisation préalable des directeurs de départements. Nous avons obtenu cinq autorisations sur les sept départements que compte l'Université de Haute Alsace et trois directeurs ont exigé que nous leur transmettions les questionnaires afin qu'ils se chargent eux-mêmes de la diffusion.

2.3. Le traitement des données

- 36 L'exploitation des données a été réalisée par une analyse des tris à plats suivie d'une analyse de tris croisés pour les variables très significatives, voire significatives entre elles, identifiées grâce au test du χ^2 , et ceci pour les deux publics. Enfin, le traitement des questions ouvertes a été effectué à partir des verbatim en recourant à Sphinx Lexica de Sphinx Online. Nous avons opté pour les verbatim selon le contenu, car il « permet de sélectionner les citations en fonction de ce qui est dit. Cette approche privilégie le contenu qui peut être repéré automatiquement par la présence dans le texte d'un ou plusieurs mots ou par un travail de codification préalable » (Trestini et al., 2012, p. 93). Les données qualitatives ont donc été réparties selon une grille d'analyse sémantique construite à partir des verbatim, ce qui nous a permis de coder les unités de sens recueillies afin de les traiter. « Souvent les difficultés sont de rassembler des informations ambiguës, incomplètes, et contradictoires, d'interpréter les similitudes et les différences entre les répondants et de parvenir à une analyse objective » (Andreani & Conchon, 2005, p. 3). Nous avons suivi les recommandations de Berelson (1952) en regroupant les idées des enquêtés en éléments de signification semblables.

- 37 Bien qu'il n'existe pas une seule manière de traiter ces informations, nous avons veillé à respecter les quatre qualités suivantes énoncées par Mucchielli (1984) : 1) l'objectivité pour que les catégories soient définies sans ambiguïté et compréhensibles ; 2) l'exhaustivité pour réunir toutes les unités de sens systématiquement dans une catégorie ; 3) l'exclusivité reliant toute unité de sens à une seule catégorie ; 4) la pertinence de manière à ce que les catégories soient en rapport avec les objectifs de la recherche et le contenu à analyser.

3. Les résultats et leur analyse

3.1. Le point de vue des étudiants

- 38 Quelles sont les caractéristiques du public étudiant ? Il s'agit de 437 étudiants, soit 64,7 % de femmes et 35,3 % d'hommes. Ce public a majoritairement (98,2 %) entre 18 et 29 ans. Il fait donc partie de ce que Pouget (2013) appelle les jeunes issus de la « génération Y », nés entre 1978 et 1994 ; Prensky (2001) les baptise les « *Digital Natives* ». Il faut bien reconnaître que ce sont des jeunes gens qui baignent au quotidien dans les technologies – jeu-vidéo, consoles de jeu portables, jeux en ligne, téléphones mobiles, tablettes, etc. – et qui constituent et constitueront désormais le public des établissements d'enseignement supérieur.
- 39 Notre public étudiant utilise souvent un moteur de recherche (98,6 %) et cela principalement pour les cours (81,2 %). Les cours en ligne leur semblent utiles (74,4 %) car ils apportent quelque chose à l'enseignement (81,7 %) sans pour autant remplacer l'enseignement en face à face (85,6 %). Ils restent très nombreux à avoir besoin du support papier pour travailler (83,6 %).

3.1.1. L'appui à l'apprentissage : les étudiants jugent leurs bibliothèques universitaires

- 40 Tout d'abord en termes de fréquentation, les bibliothèques actuelles ne sont pas des lieux spontanément privilégiés par les étudiants pour travailler. Ils travaillent essentiellement chez eux (60,1 %) et ne sont que 9,6 % à travailler plutôt en bibliothèque. Toutefois, ils sont 51,2 % à considérer qu'une bibliothèque universitaire est importante pour la réussite de leurs études et 64,8 % la fréquentent surtout au moment des contrôles. Par conséquent, ce constat de faible fréquentation n'est pas une négation de l'importance de la bibliothèque universitaire comme appui aux apprentissages, puisque celui-ci est largement reconnu. En effet, 51,2 % des étudiants confirment que la bibliothèque universitaire est importante pour leurs apprentissages.
- 41 C'est à partir de ces premiers résultats qu'une compréhension plus affinée a été opérée par le croisement de quelques variables. En croisant la variable fréquentation de la bibliothèque universitaire et celle de la composante d'origine des étudiants, nous constatons une relation très significative ($p = 0,00$; $\chi^2 = 852,41$; ddl = 24), liée au fait que ce sont surtout les étudiants des IUT (presque 100 %) qui fréquentent leur bibliothèque universitaire, tandis que pour les autres composantes, la fréquentation est plus faible.
- 42 Quant au croisement de la perception de l'aide du personnel qualifié disponible pour aider les étudiants en fonction de la composante d'affectation ($p = 0,005$; $\chi^2 = 36,95$;

ddl = 18 (TS)), elle est appréciée dans les mêmes termes. Si globalement les étudiants sont satisfaits de cette aide, hormis les étudiants de la FLSH (43,2 %), on note cependant que ce sont surtout les étudiants des IUT qui se montrent les plus satisfaits. Il en est de même, lorsque l'on croise les variables diplômes préparés et incitation des enseignants à l'utilisation des ressources documentaires ($p = 0,01$; $\chi^2 = 49,79$; ddl = 30 (S)). Ce sont les étudiants des IUT qui affirment être le plus incités à utiliser les ressources.

- 43 Cherchant à vérifier s'il y avait une relation entre la distribution par les enseignants de bibliographies en cours et le diplôme de l'étudiant, nous avons constaté que globalement les enseignants ne distribuent qu'occasionnellement des bibliographies et cela pourrait expliquer une des raisons de la faible fréquentation des bibliothèques par les étudiants. Une approche par filière a révélé que ce sont surtout les enseignants des IUT et ensuite ceux des sciences de l'éducation et d'anglais qui distribuent des bibliographies en cours.
- 44 Toujours dans le sens de démontrer que la bibliothèque universitaire est un instrument d'appui à la pédagogie, nous avons voulu mesurer la variation entre le fait de réaliser un cours au sein d'une bibliothèque universitaire et la composante ($p = 0,00$; $\chi^2 = 153,81$; ddl = 24 (TS)), et la filière ($p = 0,003$; $\chi^2 = 68,86$; ddl = 40 (TS)) ou le diplôme ($p = 0,00$; $\chi^2 = 160,48$; ddl = 40 (TS)). De ce point de vue les résultats sont nets : il n'y a que les étudiants des IUT qui font état de cette pratique enseignante. Cela peut être un facteur explicatif supplémentaire du fait que les étudiants d'IUT sont les plus nombreux à fréquenter et à utiliser les ressources de la bibliothèque universitaire et à en être satisfaits. Ce qui signifie *a contrario* qu'une grande partie des étudiants des autres composantes est peu satisfaite de leur bibliothèque universitaire en termes d'appui à leur apprentissage.
- 45 Quelles sont alors les représentations exprimées par les étudiants au sujet des aspects à améliorer dans une bibliothèque et ce qu'ils estiment être une bibliothèque idéale, autrement dit ce que pourrait être le *Learning centre* ?

3.1.2. Les améliorations à apporter

- 46 Les résultats de l'analyse thématique de contenu révèlent que les remarques les plus fréquentes portent d'abord sur les conditions physique, spatiale et d'accessibilité des bibliothèques universitaires. En effet, s'agissant de la structuration et de la gestion des espaces, les étudiants reconnaissent que leurs bibliothèques sont bien organisées, fonctionnelles et bien aménagées. Cependant de nombreuses critiques révèlent des souhaits d'amélioration : les bibliothèques universitaires actuelles sont jugées petites, et limitant ainsi la capacité d'accueil du public. Ces problèmes d'ordre spatial ont des répercussions sur l'ambiance de travail et donc sur la qualité d'apprentissage, surtout aux heures de pointe.
- « La BU est trop petite, la journée il y a trop d'étudiants pour le nombre de places, donc il est difficile de travailler au calme et sans être distrait ».
- 47 Les étudiants constatent qu'il manque des espaces d'échanges destinés au travail de groupe et lorsqu'il existe des salles, elles seraient mal gérées : « il manque des lieux fermés pour le travail de groupe » ; « les box sont parfois tous complets » ; « manque d'organisation dans la gestion des salles » qu'ils ne peuvent pas réserver sur plusieurs heures. Ainsi, leurs souhaits d'améliorations urgentes portent sur l'augmentation du nombre et de la qualité des espaces pour travailler en groupe, « des espaces pour s'isoler

afin de préparer un oral », ainsi que plus de places assises, avec un mobilier adapté « *aux personnes mesurant plus d'un mètre soixante-cinq* ».

- 48 Afin d'améliorer le cadre de travail, ils préconisent « *de la moquette [qui] serait mieux pour les talons* », une température optimisée du lieu en hiver/été, une plus grande luminosité, sans pour autant des « *fenêtres partout* » qui incitent à la distraction, et des horaires étendus.
- 49 Viennent ensuite les critiques sur le fonds documentaire et des améliorations relatives à sa diversification et sa taille. En effet, les étudiants estiment que le fonds documentaire devrait proposer un plus large choix, un grand nombre d'exemplaires d'un même ouvrage, des emprunts plus longs, avec la possibilité d'emprunter à domicile lorsque les études sont mises entre parenthèses (par exemple, lors de congé de maternité).
- 50 Ils déplorent le manque d'ouvrages spécialisés, défaut majeur des bibliothèques, d'ouvrages « *concernant mon champ d'étude* », « *dans notre domaine de compétences* », « *en rapport avec ma spécialité* » et plus précisément « *pour les historiens* », « *pour la traduction* », « *pour les études des langues* », « *sur les sciences de l'éducation* », « *sur les métiers de la culture* » etc.
- 51 Considérant le matériel informatique présent dans les bibliothèques universitaires, les étudiants soulignent que les ordinateurs sont non seulement insuffisants, mais fonctionnent mal, voire pas du tout : « *pas assez d'ordinateurs car les salles infos sont inaccessibles* » ; « *pas assez d'ordinateurs* », « *nombre de pc insuffisant* » ; « *peu efficaces* », en « *dysfonctionnement* », « *peu fonctionnels* », « *vieux de 5 ans, inacceptable* »... Les imprimantes font, elles aussi, l'objet d'insatisfactions, puisque certains étudiants regrettent le « *manque de possibilité d'imprimer* », « *le manque de papier chaque fois dans l'imprimante* ». Enfin, les photocopieuses sont « *souvent en panne* », en « *rupture de papier* » ou « *carrément inexistantes* ».
- 52 On retrouve dans les souhaits d'améliorations l'attachement des étudiants à l'équipement informatique qui, selon eux, doit être performant, moderne et suffisant. Le mobilier devrait proposer des « *tables avec des prises PC* », prises électriques qui devraient être « *plus nombreuses* » pour leurs ordinateurs portables que possèdent 91,3 % des étudiants interrogés. Les étudiants souhaitent l'intégration d'« *espaces technologiques plus grands* » permettant de réunir les TIC ce qui pourrait engendrer une « *abolition des frontières dedans/dehors* » due, notamment aux pratiques numériques comme le mettent en évidence les travaux de Bourgeaux, Camus-Vigué & Evans (2010). L'ordinateur portable, par exemple, permet la démultiplication des lieux d'études et peut même être considéré comme un lieu de travail.
- 53 En résumé, tous ces points ayant trait à la structuration de l'espace physique, spatiale, à l'amélioration du fonds documentaire et à la qualité du matériel informatique contribuent à la satisfaction et donc soutiennent l'apprentissage. Un centre de ressources idéal serait pour les étudiants interrogés un centre qui prenne en compte tous ces souhaits qui constitueraient de véritables conditions matérielles favorisant leurs apprentissages.
- 54 Ces perceptions regroupées autour de la dimension « *apprentissage* » doivent être enrichies par les réponses et remarques formulées au sujet de leur besoin de partage, d'interactions qui révèle la composante socio-affective associée à un centre de ressources à laquelle les jeunes sont apparemment très sensibles.

3.1.3. La composante socio-affective d'un centre de ressources

- 55 Le bien-être est une préoccupation importante lorsqu'on questionne les étudiants sur les caractéristiques d'un centre de ressources idéal. Le plaisir d'être dans un tel lieu passe par l'organisation d'espaces de détente, de lectures moins académiques, en rapport avec leurs loisirs. On note, ici, un besoin de briser les frontières entre les sphères privée et publique, réduire les distances entre les loisirs et le travail. Précisons qu'ils étaient 57,10 % à être tout à fait d'accord avec l'idée qu'il est nécessaire d'équilibrer le travail et les loisirs.
- 56 Ce mélange entre espaces formels et informels permet de faire cohabiter le mouvement et le temps de la réflexion pour un travail académique, les discussions avec le silence. La convivialité de leur lieu d'apprentissage est source de motivation et les étudiants souhaitent pouvoir l'ouvrir à des pratiques jusque-là proscrites dans les bibliothèques. En effet, les étudiants ont une vision presque intimiste de cet espace, véritable troisième lieu, dans lequel ils aimeraient pouvoir se restaurer, se détendre grâce à des « coins lectures », des « terrasses », des endroits pour « se détendre en lisant les journaux et les magazines sans être dérangés par les passants ». D'autres étudiants aimeraient pouvoir s'y restaurer « sans sortir du bâtiment » ; il faudrait alors une « machine à café », un « distributeur de boissons », pour d'autres « une cafétéria ». Un lieu qui serait un « mélange café/bibliothèque » avec « un petit fond de musique ». Pour augmenter le confort, les tables devraient être « très très grandes », et les chaises « confortables » tout comme quelques fauteuils « moelleux et ergonomiques ». Ainsi, pour eux, une bibliothèque idéale serait « chaleureuse et vivante ».
- 57 Les représentations des étudiants révèlent la nécessité de changer les bibliothèques universitaires en offrant au *Learning centre* l'opportunité de remplir mieux ou autrement son rôle d'appui à l'apprentissage et au développement des besoins socio-affectifs des étudiants.

3.2. Le point de vue des enseignants

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

3.2.1 Leurs rapports à la bibliothèque universitaire

- 59 Les résultats mettent en évidence le fait que, tout comme les étudiants, les enseignants fréquentent peu les bibliothèques universitaires. En effet, ils sont 37,1 % au premier semestre et 32,4 % au second semestre à déclarer qu'ils fréquentent « moins souvent » les bibliothèques universitaires que « quelquefois par mois » (24,2 % au premier semestre et 20,7 % au second semestre). Ils répondent pour les mêmes périodes à 27,6 % et à 25 % n'avoir « jamais » fréquenté de bibliothèque universitaire.

- 60 Tout comme les étudiants, les enseignants vont dans la bibliothèque la plus proche de leur lieu d'enseignement. Toutefois ils n'hésitent pas à se rendre ponctuellement dans d'autres bibliothèques (de laboratoire, Strasbourg, Allemagne, Suisse).
- 61 Outre la fréquentation, ce sont les usages qui permettent de bien saisir leur rapport à la bibliothèque universitaire. Les enseignants y vont prioritairement pour emprunter ou rendre des documents (66,7 %), pour les consulter (58,8 %) ou faire des recherches documentaires (32,1 %), mais jamais pour y travailler avec des collègues.
- 62 Leur rapport à la bibliothèque universitaire résulte aussi de l'intérêt et de l'importance qu'ils lui reconnaissent. En croisant les deux variables *importance BU* et *fréquentation au premier semestre*, on obtient une relation très significative ($p = 0,002$; $\chi^2 = 31,50$; $ddl = 12$ (TS)). Mais en observant en détail les raisons pour lesquelles ils pourraient accorder une importance à la bibliothèque, on constate malheureusement qu'il n'y a pas de raison spécifique. C'est le même constat que nous faisons pour le second semestre, ce qui signifie que les enseignants n'ont pas du tout une bonne image de la bibliothèque.
- 63 Il convient de préciser que les enseignants ont en majorité une méconnaissance des caractéristiques et missions réelles d'un *Learning centre* ; ils sont 51 % à affirmer ne jamais en avoir entendu parler. Pour 56,7 % des enseignants la différence entre une bibliothèque universitaire et un *Learning centre* se situe au niveau des missions et des objectifs, tandis que pour 15,0 % d'entre eux c'est le contenu qui fait la différence ; pour 11,7 % c'est plutôt le public visé. L'architecture, citée par seulement 8,3 %, arrive en dernière.
- 64 Quant aux caractéristiques communes aux bibliothèques universitaires et au *Learning centre*, pour 58,3 % des enseignants, elles se situent au niveau des missions, objectifs communs, tandis que 55,6 % les situent au niveau des contenus et 50,0 % au niveau du public cible.
- 65 Ainsi, nous relevons que les missions et les objectifs sont cités comme étant à la fois un critère de différenciation et une caractéristique commune, cela dans des pourcentages presque similaires (56,7 % et 58,3 %). Les critères de contenu et de public visé sont plutôt considérés comme des caractéristiques communes. Cela confirme l'idée que la majeure partie des enseignants n'ont pas une vision précise de ce qu'est un *Learning centre*. Cependant, ils considèrent à 70,5 % qu'une bibliothèque universitaire idéale doit permettre un « large choix de documents, à 64,8 % qu'elle doit être structurée de sorte à offrir des espaces pour travailler en groupe, à 60, % des zones de silences, à 55,2 % des « horaires étendus », etc.
- 66 Ces résultats quantitatifs correspondent parfaitement aux déclarations recueillies dans les verbatim. En effet, pour eux, une bibliothèque idéale renvoie clairement à l'importance du fonds documentaire. Or, nous avons vu précédemment chez les étudiants que ce qu'ils souhaitent comme amélioration relève davantage du cadre, de la proximité et de l'ambiance.
- 67 Cette attitude des enseignants fait qu'ils ne se préoccupent pas vraiment des questions de structuration de l'espace et encore moins des possibilités qu'un centre de ressources pourrait offrir en la matière. Ce qui prime, pour eux, c'est la qualité du fonds documentaire. En effet,
- « Si la bibliothèque n'est pas assez riche de documents (comme c'est le cas pour la BU Illberg), cela ne vaut pas la peine d'organiser des espaces de détente ou de restauration, car

les étudiants ne viendront pas de l'extérieur pour travailler : il faut plutôt jouer sur l'attractivité des services comme prêt entre bibliothèques, photocopies, etc. »

- 68 Toutefois, lorsque les enseignants évoquent des idées concernant les espaces, ils pensent principalement aux possibilités offertes aux étudiants pour travailler en groupe.

« La structuration devrait permettre d'accueillir plus d'étudiants pour des travaux en groupe... »

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

3.2.2. La place des TIC dans un *Learning centre*

- 70 Un des critères distinctifs entre une bibliothèque universitaire traditionnelle et un *Learning centre* demeure une forte intégration des TIC dans ce dernier, aussi bien comme instrument pour la recherche documentaire que pour l'appui aux pratiques pédagogiques. Ainsi, certains enseignants ne peuvent comprendre qu'à l'ère du numérique, la qualité d'un fonds documentaire ne se traduise pas par une disponibilité importante des ressources numériques :

« Si la bibliothèque veut être à la hauteur des attentes des étudiants, il faut qu'elle présente des postations-ordinateurs avec des ressources documentaires très riches (c'est le cas des bibliothèques aux États-Unis et en Suisse) ».

- 71 Par ailleurs, ces ressources documentaires devraient être facilement accessibles, à distance, quitte à mettre en place un accès sécurisé.

« La tendance actuelle n'est-elle pas de pouvoir travailler de n'importe où, n'importe quand avec son propre matériel ? »

- 72 Pour cela, il serait souhaitable que l'on « accélère le passage au 'tout numérique'. Intensifier et généraliser les formations à la recherche documentaire ». Il ne suffit pas seulement de mettre les ressources à la disposition du public, mais il faut lui apprendre à les utiliser. Ainsi, « les bibliothèques virtuelles sont à privilégier », car l'université « manque d'accès informatique aux banques de données et collections de revues scientifiques »

« Les ressources ne couvrent pas suffisamment toutes les spécialités. »

« Pour un chercheur dans ma discipline, le plus important n'est pas la BU mais les ressources en ligne, en particulier les bases de données. »

« Je ne connais pas le coût des ressources numériques, mais il faudrait favoriser dans la mesure du possible l'accès à des livres numériques et des revues sous forme numérique. »

- 73 Il est donc important qu'il y ait une offre documentaire la plus complète possible et accessible à distance. Les ressources documentaires devraient être plus numérisées et la plus variée possible tenant compte de toutes les disciplines enseignées à l'université.

- 74 Cette perspective de la consultation à distance est d'autant plus importante pour les enseignants qu'ils travaillent déjà majoritairement depuis chez eux. Mais, ce travail à distance qui sera alors encore plus systématique, plus soutenu, n'est pas fait pour favoriser leur présence dans le *Learning centre* et leur participation à la vie d'un centre de ressources. Cette remarque en appelle une autre qui touche au métier d'enseignant,

le besoin d'isolement et l'apparente impossibilité d'y parvenir au sein de l'université qui amène les enseignants à travailler leurs cours principalement à domicile (82,9 %). Une des raisons à cela peut être trouvée dans plusieurs témoignages mettant en cause l'augmentation croissante des tâches et des responsabilités administratives qui incombent aux enseignants. Ces activités, où les interactions sont souvent très nombreuses, sont incompatibles avec les temps de réflexion nécessaires pour la préparation des cours et/ou le travail de recherche. Aussi, le métier d'enseignant oscille entre impératifs individuels et besoins collectifs qui se répercutent sur les espaces et les habitudes de travail.

- 75 Cette réflexion ayant été menée, revenons sur le fait que le souhait d'une importante disponibilité des ressources numériques est bien une réalité, mais encore faut-il que les usagers acceptent de se former à l'utilisation de ces outils. En effet, les résultats ont montré que les formations à la recherche documentaire telles qu'elles sont délivrées ne paraissent pas porter concrètement leur fruit et ne sont pas suivies par une majorité d'enseignants (19 %). Elles sont suivies par les étudiants parce qu'elles sont obligatoires (66,6 %) et même si d'après les bénéficiaires elles sont utiles (52,3 %), cela ne se retrouve pas dans la réalité puisque les enseignants estiment que leurs étudiants n'exploitent pas suffisamment les ressources documentaires (60 %) et l'opinion des enseignants chercheurs n'est pas très positive sur la manière dont les étudiants utilisent ces ressources. Pour cela, la fréquentation d'un lieu ne règle en rien cet état de fait et, là encore, une collaboration étroite entre les personnes ressources, professionnels de la documentation et enseignants, pourrait être utile. Mais, les enseignants ont peu recours aux professionnels de la documentation (26 %) et les étudiants, lorsqu'ils le font, sont plutôt satisfaits (52,3 %). Se posent des problèmes d'efficacité, d'accueil, de compétence et d'incapacité du personnel à faire respecter la discipline.
- 76 Cette dimension de la formation, en particulier en direction des enseignants, est indispensable pour l'appropriation du *Learning centre*, car on ne peut concevoir cette innovation sans le soutien des enseignants qui, au travers de leurs pratiques pédagogiques vont inciter et stimuler les étudiants à s'approprier, à leur tour, ce nouveau centre de ressources. Pour cela, il faudra préparer les enseignants à cette innovation.

4. Besoins et points de vue contrastés

- 77 À l'issue de cette étude, nous relevons qu'il existe parmi la communauté universitaire, des souhaits de changements pouvant être considérés comme propice à l'adhésion du futur *Learning centre* pour apprendre autrement (Meichler, 2014) à destination d'une génération en perpétuelle évolution immergée dans un environnement lui-même mouvant. Dans cette partie, nous discutons des éléments de notre analyse qui nous paraissent saillants dans la mesure où ils permettent de préciser notre regard sur la question de l'opportunité perçue et ressentie de mettre en œuvre un *Learning centre*.
- 78 Les étudiants fréquentent peu les bibliothèques telles qu'elles se présentent actuellement et expriment de nombreux souhaits d'améliorations. Ces résultats peuvent être mis en rapport avec d'autres travaux portant sur l'évolution de la place du livre dans le monde étudiant (Cachard, 2010). Vourc'H (2010) a aussi mis en évidence ce phénomène de faible fréquentation de la bibliothèque universitaire par les étudiants. Il

note aussi que les raisons invoquées tiennent au manque de place et de calme, puis aux horaires d'ouverture et le manque d'ouvrages spécialisés. Mais il constate une nette amélioration de la fréquentation des salles informatiques à leur disposition. Il en conclut qu'une meilleure intégration du matériel informatique, pourrait favoriser le retour vers les bibliothèques, ce qui est, par ailleurs, prévu dans le *Learning centre*.

- 79 Une autre remarque qui semble cruciale est la prégnance de la composante socio-affective accordée à l'espace et au temps de travail. Véritable « troisième lieu », le *Learning centre* devra proposer un mélange d'espaces formels et informels, où cohabitent le mouvement, les discussions avec le silence, le temps de la réflexion pour un travail académique et s'ouvrant à des pratiques jusqu'ici proscrites dans les bibliothèques (boire et manger...). Bisbrouck (2010) note que les centres de ressources doivent s'ouvrir vers une nouvelle typologie des activités et des attitudes permises en bibliothèque comme, par exemple, lire des bandes dessinées assis dans un fauteuil ou un gros coussin qui épouse la forme du corps ; être debout pour des jeux de société interactifs... Ainsi, les *Learning centres* seraient la scène de nouvelles formes d'expressions non verbales (FADBEN, 2011). Ce sont là autant de souhaits d'améliorations qui inciteraient les étudiants à adopter ces espaces innovants, si tant est qu'une innovation doit être comprise comme un changement, une amélioration d'un lieu (Peraya & Viens, 2005).
- 80 Pour résumer, les représentations des étudiants révèlent donc la nécessité de changer les traditionnelles bibliothèques universitaires. Les *Learning centres* fournissent l'occasion de remplir mieux ou autrement un rôle d'appui à l'apprentissage et au développement des besoins socio-affectifs des étudiants.
- 81 Les résultats du questionnaire enseignants concordent avec ceux des étudiants quant à leur faible fréquentation de la bibliothèque universitaire et à leurs souhaits d'amélioration. Toutefois, les enseignants se préoccupent davantage du fonds documentaire qui doit couvrir davantage de spécialités et présenter une disponibilité importante de ressources numériques consultables à distance. L'accent est mis sur les bibliothèques virtuelles accessibles à distance, depuis leur domicile, ce qui ne va pas favoriser leur fréquentation d'un *Learning centre* ni les rencontres avec les autres publics pour répondre à l'objectif de maison d'échange autour du savoir... Alors que les étudiants recherchent dans leur bibliothèque un lieu de vie, les enseignants, même s'ils reconnaissent la nécessité d'une mise en place d'espaces modulables permettant le travail en groupe, ne se sentent que très peu, voire pas du tout concernés par l'appropriation de ces espaces qu'ils destinent certainement davantage à leurs étudiants.
- 82 La question fondamentale est donc celle de la fréquentation irrégulière des bibliothèques universitaires par les enseignants. Une étude parue en 1994 sur le rapport des enseignants et leur bibliothèque universitaire précisait déjà que « la fréquentation occasionnelle (66 %) atteste l'éloignement des enseignants-chercheurs du monde des bibliothèques universitaires » (Fraisie & Renoult, 1994, p. 21). Les auteurs posent d'ailleurs la question de l'appropriation et notent que « Tout se passe comme si les enseignants considéraient encore les bibliothèques universitaires comme un lieu qui n'est pas suffisamment le leur » (p. 25). La bibliothèque universitaire est davantage un lieu de passage qu'un lieu de travail ou de séjour (Paret, 2012).
- 83 Malotiaux (2011) considère que le retour des enseignants à la bibliothèque universitaire à l'ère du numérique nécessite un vrai changement d'expertise de la part du personnel

des bibliothèques qui doit maîtriser les outils numériques de diffusion des résultats de recherche des enseignants. Ainsi, les enseignants ne retrouveront le chemin de la bibliothèque universitaire que si les bibliothèques offrent réellement une expertise dans la diffusion de l'information scientifique. Il apparaît, dès lors, évident que la question de développement de l'ingénierie de diffusion et de valorisation des résultats de recherche doit être une préoccupation centrale des promoteurs du Learning centre. Du côté des enseignants, ils sont quelques-uns à vouloir bénéficier d'une formation pour maîtriser les outils de recherche par internet ce qui pourrait constituer une impulsion à la fréquentation du *Learning centre*.

5. En guise de conclusion, quelques pistes pour soutenir la mise en place d'un *Learning centre*

- 84 Le contexte actuel de modernisation des universités françaises confère à cette étude un intérêt pouvant servir, sans aucune prétention, de base de réflexion aux universités désireuses de s'engager dans un projet de *Learning centre*. De ce point de vue, les propositions que nous faisons ici ont une portée générale et sont destinées à attirer l'attention sur les dimensions à prendre en compte dans une telle entreprise. Considérant les caractéristiques et les missions d'un *Learning centre*, il va de soi que sa présence au cœur d'une université constitue une innovation qui devrait être soutenue par un changement de pratiques professionnelles et pédagogiques.
- 85 Les stratégies mises en place pour soutenir son appropriation devraient viser, en tout premier lieu, les enseignants qui selon notre étude, confirmée par d'autres travaux, sont moins enclins à fréquenter et à utiliser les centres de ressources. Ces stratégies devraient passer, entre autres, par la constitution d'une communauté de pratique pour rendre compte des usages et du soutien apporté aux pratiques enseignantes dans le même sens que les minorités actives fermentes au sens de De Ketele (2010b). Comme le suggère Paret (2012), il faudrait « promouvoir une politique de services proactive en jouant sur plusieurs fronts afin de capter au mieux les usagers, en anticipant ce qui peut leur plaire et leur être utile dans leur pratique professionnelle » (p. 69) et inciter les enseignants à s'impliquer dans la vie du *Learning centre* au travers, par exemple, des propositions de listes d'acquisition de ressources, la valorisation des travaux et résultats de recherche sous forme de conférences, etc.
- 86 Par ailleurs, la sensibilisation des acteurs est un axe essentiel de la stratégie de dynamisation de l'appropriation ; elle passe par une communication adaptée aux récepteurs dont les besoins sont différents. L'adhésion au *Learning centre* par les enseignants, compte tenu de la condition enseignante, (difficultés de communication entre eux, isolement, individualisme dans leur comportement), relève d'un long processus qui doit être soutenu par des stratégies de communication, d'explicitation sur l'importance du *Learning centre* comme variables facilitateurs de leurs pratiques pédagogiques. Baile (2005) rappelle que ce processus nécessite une entreprise de communication dans le but de sensibiliser les usagers à l'importance et aux enjeux de l'innovation en cours : « le processus de diffusion est largement basé sur la communication, la recherche et le traitement de l'information » (p.17). La même stratégie de communication pourrait être adoptée en direction des étudiants.

- 87 Modifier les pratiques de médiation, varier les canaux de diffusion et se reposer sur des personnes relais au sein des UFR permettraient de toucher de plus près la communauté tout en s'inspirant, pourquoi pas, des techniques marketings auxquelles les bibliothèques font d'ores et déjà appel. Selon Torrès (2002), documentaliste et enseignante en management, le marketing offre « (...) beaucoup d'outils [qui] peuvent être adaptés aux services d'information [parce] qu'ils aident à mieux comprendre leur environnement, à écouter et satisfaire les besoins des usagers et non-usagers, à optimiser les prestations et à communiquer efficacement avec leurs différents publics » (p. 297). A l'occasion d'une journée d'étude organisée en 2005 par le groupe Alsace de l'Association des Bibliothécaires Français (ABF) sur le thème « Le marketing et les bibliothèques » l'accent a été mis sur la nécessité de la communication de l'institution sur elle-même, la communication corporate.
- 88 L'innovation ne peut aboutir sans une stratégie de communication mettant en évidence les avantages que les différents acteurs de la communauté de l'Université de Haute Alsace ont à profiter du dispositif MOSAIC : réunions, comptes rendus, etc., tout doit être mis en œuvre pour faciliter l'appropriation d'un concept et l'acceptation des changements qui en découlent pour ses futurs acteurs. En interne, il convient d'informer la communauté universitaire par des messages ciblés et réguliers (CPU, 2011).
- 89 Rappelons que l'innovation s'opère dans un contexte de tension, voire de conflit opposant des acteurs aux intérêts divergents et soutendus par leurs valeurs et leurs représentations sur le contenu du changement proposé par les innovateurs. Par conséquent, il nous semble intéressant de considérer aussi la question de l'appropriation de ce type d'innovation nécessitant l'acceptation d'un changement sous l'angle des influences sociales et de rappeler que dans un groupe, toute modification de comportement de l'un des membres a des répercussions sur les comportements d'un autre. Lewin (1972) apporte un éclairage sur les résistances au changement dans un groupe et postule que celles-ci tiennent à des facteurs qui sont plus d'ordres affectifs et collectifs que rationnels et individuels. Il apparaît qu'il est plus facile de faire changer les habitudes d'un groupe que d'un individu isolé. Depuis, cette découverte majeure a suscité quelques réserves (Anzieu, 1984 ; Crozier, 1965) mais reste malgré tout féconde.
- 90 À ce constat d'influence à l'intérieur d'un groupe, on peut ajouter un autre regard qui donne une vision des influences possibles d'un groupe sur un autre. Lorsqu'on pense aux phénomènes d'influence sociale, on a tendance à imaginer plus facilement le processus partant de sujets nombreux, populaires, vers une minorité qui va se rallier au plus grand nombre (conformisme, normalisation). Cependant, il ne faut pas négliger le fait que certains individus minoritaires sont en mesure d'infléchir les règles de la majorité. Si on part du principe que le projet de *Learning centre* est, à l'heure actuelle, le fruit d'une minorité s'adressant à une majorité à convaincre, on peut exploiter ici les conclusions de Faucheux et Moscovici (1971) qui ont travaillé sur l'innovation. Ils ont montré que, si une minorité adopte une même position de manière constante, elle devient source d'influence sur une majorité et permet un changement social. La consistance est donc source d'influence et permet l'innovation. « Si plusieurs individus pouvaient atteindre un même degré de cohérence, leur impact serait identique, ce qui veut dire que la consistance dans une position est plus décisive que le nombre et le poids de la majorité » (Amado & Guittet, 2003, p. 93).

- 91 Notre recherche exploratoire interroge également la difficulté pour les enseignants-chercheurs à sortir des compétences disciplinaires pour aller vers des compétences transversales, mises en avant par Poteaux (2013). Nous pouvons également renvoyer aux travaux sur le développement professionnel des enseignants du supérieur entrepris, entre autres, par Rege Colet et Berthiaume (2015, 2009) et les changements dans les pratiques pédagogiques qui vont favoriser des approches pédagogiques centrées sur l'étudiant (Berthiaume & Rege Colet, 2013).
- 92 Enfin, un dispositif innovant, tel que le *Learning centre*, ne peut exister sans une nécessaire évaluation. Aussi, il ne pourra échapper à la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation déjà en place pour les bibliothèques universitaires ainsi que pour les enseignements et les formations des universités. Les résultats de ces évaluations devraient être rendus publics et servir de document de référence aux mains des responsables pour mener une sorte d'évaluation-conseil du personnel et de la manière dont il rend ce service. Ainsi l'évaluation servirait réellement d'instrument de régulation du fonctionnement du dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B., Linard, M. & Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Amado, G. & Guittet, A. (2003). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin.
- Andreani, J.C. & Conchon, Fr. (2005). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing*. Repéré à http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI_CONCHON.pdf
- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Baile, S. (2005). *L'approche comportementale de l'évaluation des systèmes d'information : théories et taxonomie des modèles de recherche*. Repéré à <http://ias2005.free.fr/Actes/Doc/baile.doc>
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Illinois: the Free Press.
- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (Eds.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : enseigner au supérieur. Berne : Peter Lang.
- Bisbrouck, M.F. (dir.) (2010). *Bibliothèques d'aujourd'hui : à la conquête de nouveaux espaces*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie.
- Bobillier-Chaumon, M. & Dubois, M. (2009). L'adoption des technologies en situation professionnelle : quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation ? *Le travail humain*, 72, 355-382.

- Bourgeaux, L., Camus-Vigué, A. & Evans, Chr. (2010). Dedans/dehors : évolution des usages et des attentes des publics de la bibliothèque publique d'information. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 55, 25-31. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0025-004.pdf>
- Cachard, P.-Y. (2010). Les bibliothèques universitaires face à l'écran : portrait du lecteur étudiant en attracteur étrange. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 55(5), 62-66.
- Charlier, B., Bonamy, J. & Saunders, M. (2002). Apprivoiser l'innovation. Dans D. Peraya & B. Charlier (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie* (pp. 43-64). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Conférence des présidents d'université & caisse des dépôts (CPU) (2011). *Mettre en place un Learning Centre : enjeux et problématiques*. Repéré à <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/09/Rapport-learning-centre1.pdf>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(118), 127-156.
- Crozier, M. (1965). *Le monde des employés de bureau : résultat d'une enquête menée dans sept communes d'assurance parisiennes*. Paris: Les Editions du Seuil.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- De Ketele, J.-M. (2010a). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Revista portuguesa de pedagogia*, 7-24. Repéré à <http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/viewFile/1137/585>.
- De Ketele, J.-M. (2010b). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Durand, Y. (2013). *Rapport sur le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Repéré à http://www.assemblee-nationale.fr/14/rapports/r1093.asp#P731_132888
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 78, 30 p. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/78-octobre-2012.pdf>
- FADBEN (2011). *Le Learning centre : modèle pédagogique pour l'école numérique ? Analyse critique d'un modèle*. Repéré à <http://www.fadben.asso.fr/Le-learning-centre-modele.html>
- Faucheux, C. & Moscovici, S. (1971). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Paris : Mouton.
- Fioraso, G. (2013). *France Université Numérique : construire l'Université de demain*. Repéré à <http://www.france-universite-numerique.fr/france-universite-numerique-construire-l-universite-de-demain.html>
- Fraisse, E. & Renoult, D. (1994). Les enseignants du supérieur et leurs bibliothèques universitaires. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 39(4), 18-25. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1994-04-0018-002.pdf>
- Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1999). *Change Forces: The sequel*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fullan, M.G. (2001). *Implementing change at the Building Level*. Repéré à <http://www.michaelfullan.ca/media/13396045300.pdf>

- Hassenforder, J. (1984). Fullan (Michael) - The meaning of educational change. *Revue française de pédagogie*, 66, 103-105. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1984_num_66_1_2322_t1_0103_0000_2
- Lewin, K. (1972). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Malotaux, S. (2011). Pour des bibliothèques engagées dans la diffusion des savoirs de l'université : l'exemple de l'Institut National Polytechnique de Toulouse. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 56(1), 54-59.
- Meichler, F. (2014). UHA : un learning center pour apprendre autrement. *L'Alsace*, 13 février.
- Millerand, F. (1998). *Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'innovation et de l'appropriation, université de Montréal*. Repéré à <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/17>
- Mucchielli, R. (1984). *L'analyse de contenu : des documents et communications*. Paris : ESF.
- Muet, F. & Salaün, J.-M. (2001). *Stratégie marketing des services d'information : bibliothèques et centres de documentation*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie.
- Paret, P. (2012). *Les enseignants et la BU* (mémoire de diplôme de conservateur de bibliothèque, Université de Lyon). Repéré à <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60405-les-enseignants-et-la-bu.pdf>
- Peraya, D. & Viens, J. (2005). Relire les projets 'TIC et innovation pédagogique' : y a-t-il un pilote à bord après Dieu bien sûr... ? Dans T. Karsenti & F. Larose (dir.). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant* (pp. 15-56). Sainte-Foy, Québec : Presses universitaires du Québec.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et Médiations des Savoirs*, 4. Repéré à <http://dms.revues.org/403>.
- Pouget, J. (2013). *Intégrer et manager la génération Y*. Paris : Vuibert.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Repéré à <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 137-162). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (Eds.). (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant du supérieur*. Berne : Peter Lang.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (dir.) (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Rogers, E. (1983). *Diffusion of Innovation*. New York: Free Press.
- Schneeweile, M. & Marquet, P. (2009). Le Web dans les études universitaires : effets du genre sur l'acceptabilité, *Colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (Le Mans, 24-26 juin 2009)*.
- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation : partager l'innovation au sein et entre les communautés de pratique. Dans D. Bédard & J.-P. Bédard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 213-227). Paris : Presses universitaires de France.

Torrès, I. (2002). Le marketing des services d'information et de documentation : une étude documentaire. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 39, 290-297. Repéré à www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2002-6-page-290.htm.

Trestini, M., Coulibaly, B., Rossini, I., Christoffel, E., Pacurar, E. & Lemire, G. (2012). *Évaluation du dispositif d'Enseignement à Distance à l'Université de Strasbourg* (Rapport de recherche). Strasbourg : Université de Strasbourg, Lisec.

Vourc'H, R. (2010). Les étudiants, le livre et les bibliothèques universitaires. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 55(5), 13-16.

RÉSUMÉS

Cet article rend compte des résultats d'une recherche portant sur le rapport que les étudiants et les enseignants entretiennent avec leurs centres de ressources documentaires du point de vue des apprentissages, de la pédagogie et de l'utilisation des TIC. À visée exploratoire, l'enquête a pour objet de proposer quelques pistes de réflexion sur les conditions qui inciteraient les acteurs à s'approprier le *Learning centre* que l'Université de Haute Alsace (UHA) prévoit d'ouvrir dès 2017. Il examine les habitudes de travail et l'utilisation des fonds documentaires des étudiants et enseignants de même que leurs attentes vis-à-vis d'une bibliothèque universitaire. Les résultats montrent que ces deux publics fréquentent très peu les bibliothèques universitaires. Les souhaits des étudiants portent tout aussi bien sur les conditions physique, spatiale et technologique que sur les dimensions qualitative et conviviale des bibliothèques universitaires. Quant aux enseignants, ils souhaitent disposer de ressources numériques les plus diverses et variées possibles. Ces résultats nous amènent à formuler des pistes pour soutenir l'appropriation de l'innovation que représente le *Learning centre*.

This article presents the results of a research on the relationship students and teachers have with documentary resources as far as learning, pedagogy and the use of ICT are concerned. The purpose of the inquiry is to explore and offer suggestions on the conditions which could encourage the users to resort to the Learning Centre that the University of Haute Alsace plans to open in 2017. It examines the work habits and the use of documentary collection of both students and teachers as well as their expectations regarding an ideal university library. Results show that both students and teachers rarely visit the university libraries. The students strongly expect improvements regarding the physical, spatial and technological environment together with the quality and especially the congenial aspect of the university libraries. For their part, the teachers want a wide range of digital resources at their disposal. These results have led us to make suggestions that should support appropriation of the innovation brought about with implementing a Learning Centre.

INDEX

Mots-clés : centre documentation, innovation pédagogique, Learning Centre

AUTEURS

BERNARD COULIBALY

Université de Haute Alsace, Mulhouse, France

bernard.coulibaly@uha.fr

HÉLÈNE HERMANN

IUT de Colmar, Colmar, France

helene.hermann@uha.fr