



N° 6 | 2019

Questionner les manières d'habiter les espaces documentaires d'accès aux savoirs : une approche sensible

Fabriquer des documents en Bibliothèque universitaire : un modèle d'apprentissage actif à la recherche documentaire

Sous titre par défaut

Nathalie Joubert

*Membre de l'équipe MICS du LERASS
Université Toulouse Jean Jaurès*

*5 Allées Antonio Machado
31100 Toulouse*

Édition électronique :

URL :

<https://revue-cossi.numerev.com/articles/revue-6/1850-fabriquer-des-documents-en-bibliotheque-universitaire-un-modele-d-apprentissage-actif-a-la-recherche-documentaire>

DOI : 10.34745/numerev_1624

ISSN : 2495-5906

Date de publication : 20/09/2019

Cette publication est **sous licence CC-BY-NC-ND** (Creative Commons 2.0 - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification).

Pour **citer cette publication** : Joubert , N. (2019). Fabriquer des documents en Bibliothèque universitaire : un modèle d'apprentissage actif à la recherche documentaire. *Revue COSSI*, (6).

https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1624

Depuis plus de dix ans, les bibliothécaires tentent de renouveler les espaces et les services qu'ils proposent, en privilégiant la relation avec leurs publics. L'environnement dans lequel nous situons nos réflexions est celui des bibliothèques universitaires, autour des questions de formation documentaire des étudiants de licence en sciences humaines. Constatant que la pédagogie traditionnelle ne correspond plus aux attentes des étudiants, les bibliothécaires cherchent à rénover les modalités de cette formation. De nouveaux concepts se développent, basés sur la pédagogie active, notamment sous la forme de laboratoires favorisant diverses expérimentations liées aux nouvelles technologies et plaçant l'utilisateur au cœur de l'innovation. Partant de ces principes, nous envisageons une transposition vers des ateliers ludiques et actifs de fabrication de document par le biais d'enquête documentaire menée par des étudiants à qui une mission est confiée. Nous proposons d'interroger ces « DocuFabs » en tant qu'alternatives pédagogiques pour l'apprentissage des compétences informationnelles.

Mots-clefs :

Compétences informationnelles, Fabrique du document, Rôle du récepteur, Enquête documentaire, Apprentissage par l'expérience, Bibliothèques universitaires

Abstract : For more than ten years, librarians have been trying to renew the spaces and services they offer, focusing on the relationship with their users. The environment in which we situate our reflections is that of university libraries, around the documentary training issues of undergraduate students in the human sciences. Recognizing that traditional pedagogy no longer corresponds to the expectations of students, librarians seek to renovate the modalities of this training. New concepts are being developed, based on active pedagogy, particularly in the form of laboratories favouring various experiments related to new technologies and placing the user at the heart of innovation. Based on these principles, we envisage a transposition into a playful and active document-making workshop through a documentary investigation conducted by students to whom a mission is entrusted. We propose to interrogate these "DocuFabs" as educational alternatives for learning information skills.

Keywords : making of document, role of the receiver, documentary investigation, information skills, learning through experience, university libraries

INTRODUCTION

Les bibliothécaires s'interrogent depuis plus de dix ans sur ce qu'ils sont et sur la représentation des espaces et des services qu'ils proposent (Maresca, 2008 ; Servet, 2009, 2010 ; Roche Saby, 2014). Au début des années 2000, l'utilité et la légitimité des bibliothèques sont en jeu, dans un contexte où Internet est envisagé comme un concurrent et dans lequel l'avenir des bibliothèques est menacé (Servet, 2009). Le colloque « Horizon 2019 : bibliothèques en prospective », tenu en 2009 à l'École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB), soulève ainsi des interrogations sur l'adaptation des missions à ce contexte en pleine mutation. Des mots antinomiques tels que fin, brume, horizon, renouveau, ouvertures dénotent à la fois un désarroi et l'urgence de trouver des alternatives et des scénarios pour réinventer et renouveler l'offre (Bertrand, 2011). L'horizon envisagé par ce colloque est atteint. Dans le laps de temps qui s'est écoulé, des initiatives ont été menées suivant le concept de « bibliothèque troisième lieu », développé par M. Servet (2009), et inspiré d'une notion portée par le sociologue américain R. Oldenburg au début des années 80. Ce dernier distingue ainsi les sphères du foyer et du travail, faisant émerger une troisième sphère destinée à la vie sociale qui « se rapporte à des espaces où les individus peuvent se rencontrer, se réunir et échanger de façon informelle » (Servet, 2010, p. 57).

Au sein de ce monde professionnel, nous nous concentrons sur l'environnement des bibliothèques universitaires (BU) dans lequel nous travaillons depuis 2003. Dans ce paysage global des bibliothèques, comment les BU ont-elles évolué ? Les bibliothécaires se sont-ils questionnés de la même façon que ceux issus de la lecture publique ? Ont-ils cherché à se diversifier et renouveler les espaces et les services ? Les défis des BU sont certes spécifiques car ils s'insèrent dans des missions définies par décret (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche & Ministère de la Culture et de la Communication, 2011) leurs publics sont ciblés, enseignants, chercheurs et étudiants. Learning Centres) et de services innovants (*Open Lab, Fab lab*), avec le même état d'esprit qu'en lecture publique, privilégier la relation avec l'utilisateur.

Learning centres aux BU classiques. Il s'agit ici de croiser nos pratiques, en tant que bibliothécaire à l'Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J), autour de la formation à la recherche documentaire des étudiants de licence en sciences humaines, et nos recherches en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) sur la fabrique du document en tenant compte du rôle essentiel du récepteur. Nous proposons ainsi de questionner l'évolution des BU dans leur fonction de médiation documentaire à travers l'apprentissage des compétences informationnelles pour les étudiants en licence. Dans ce domaine, les bibliothécaires se situent dans une phase de confrontation entre des pratiques pédagogiques classiques et une rénovation des formations qui intègrent des éléments d'innovation. Ce deuxième point n'est pas évident dans la mesure où il renvoie vers un changement de position et d'identité (Lentile, 2018).

A l'UT2J, un chantier est lancé depuis l'automne 2018 dans le but de réfléchir aux

solutions innovantes et aux principes de pédagogie active pour des pistes d'amélioration des dispositifs existants. Dans ce cadre réflexif à l'échelle d'un établissement disposant d'une bibliothèque centrale et de plusieurs centres de ressources, nous nous intéressons à une autre forme d'apprentissage à la recherche documentaire. La fabrique du document développée dans notre thèse de doctorat (Joubert, 2015) nous inspire en effet des transpositions possibles. Sur la base des *Fab Labs*, peut-on imaginer des ateliers de fabrique de document en tant qu'expériences d'apprentissage informationnel ? En quoi ce nouveau modèle est-il une expérience d'une part et une alternative aux modalités de formation traditionnelles d'autre part ? Les étudiants peuvent-ils acquérir des compétences informationnelles grâce à des situations d'apprendre par le jeu sans pour autant dé-complexifier la démarche de recherche documentaire ? En quoi ces ateliers constituent-ils des occasions d'apprendre et en quoi réinterrogent-ils l'accès aux savoirs ?

Après un état des lieux sur les pratiques en BU autour de ces questions de formations documentaires dédiées aux étudiants en licence, nous reviendrons sur leur évolution qui tend à positionner l'étudiant au cœur des modalités d'apprentissage, avant de présenter le concept de « DocuFab », un dispositif de fabrique documentaire à construire et évaluer, dérivé des expérimentations numériques (laboratoires), et dont la vocation est de faire comprendre autrement aux étudiants pourquoi et comment chercher de l'information.

LA FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE EN LICENCE : ETAT DES LIEUX EN BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE

« La représentation que l'on a de la bibliothèque universitaire est celle d'un lieu préservé, encadré, le public étant pré-sélectionné en quelque sorte par la situation géographique même de cet établissement sur le campus universitaire, les liens institutionnels étroits avec l'université et le type d'offre qu'elle propose » (Roselli & Perrenoud, 2010, p. 9). Malgré ce constat sur les BU par deux sociologues français, les mêmes questions qu'en lecture publique se posent et de profonds changements ont lieu depuis dix ans. Le rapport de 2009 sur les *Learning Centres* met ainsi en exergue les atouts de ces nouveaux établissements documentaires. Inspirés des modèles anglo-saxons, ils sont censés mieux s'intégrer à l'enseignement et à la recherche et se centrer sur l'apprentissage des étudiants (Jouguelet, 2009). Deux ans plus tard, l'enquête de l'Association des Directeurs et personnel de direction des Bibliothèques Universitaires et de la documentation (ADBU) sur l'évolution des BU et la construction de *Learning Centres*, référence 45 projets pour 40 établissements questionnés (Métropole et Outre-mer) (ADBU, 2011). Outre des objectifs classiques (amélioration des services en terme de places et de collections), d'autres sont pensés pour renouer avec les publics : renforcer le lien entre les différents acteurs de la communauté universitaire, intégrer la documentation dans la pédagogie et développer de nouvelles pratiques avec les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et les Technologies de

l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Sont inclus par ailleurs dans les bibliothèques des espaces pour des partenaires tels que les maisons de l'étudiant, les relations internationales, les centres de télé-enseignement, des librairies-papeteries, et des commodités pour se restaurer, imprimer, téléphoner, ou acheter un titre de transport. De ces projets, nous retenons un des axes, celui de la formation des usagers, mission ajoutée dans le relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créées sous forme de services communs.

L'étude de M. Roselli et M. Perrenoud montre que les usagers des BU ne viennent pas que pour consulter ou emprunter des documents. Pour le bibliothécaire D. Lahary, « on vient à la bibliothèque pour toutes sortes de raisons individuelles et collectives dont certaines n'ont qu'un rapport indirect, voire pas de rapport du tout, avec ce pour quoi les responsables politiques comme les personnels s'imaginent que sont faites les bibliothèques » (Lahary, 2017, pp. 15-16). Errants (Roselli & Perrenoud, 2010) ou séjournateurs (Lahary, 2017), il est entendu que parmi les usagers des bibliothèques, tous ne sont pas, à priori, intéressés par la mission documentaire. Cependant, si pour certains et à certains moments, c'est un lieu où l'on peut se reposer, utiliser Internet pour les réseaux sociaux, faire des recherches utilitaires ou suivre sa messagerie, à d'autres moments ou pour d'autres usagers, le lien avec le bibliothécaire est tangible, pour se repérer dans les espaces physiques et en ligne et utiliser les ressources académiques. Les BU sont ainsi des bâtiments abritant des collections physiques et des outils de connaissance et d'information (Keller, 2011) dans lesquels chacun doit trouver sa place et ce dont il a besoin.

Dans ce contexte, la problématique développée par B Micheau et M. Després-Lonnet rejoint nos réflexions quant à la « la construction collective du sens du lieu et des manières d'investir ses différents espaces » (2018, p. 268). Mais ce qui nous frappe dans l'étude de ces deux enseignantes-chercheuses en SIC, c'est la nécessité pour l'étudiant de dépasser le poids symbolique que représente une BU et de s'approprier les espaces, les collections, et les services, pour rendre ce rapport au savoir ordinaire, c'est-à-dire « qui découle d'un ordre de choses ou appartient à un type présenté comme commun et normal » (CNRTL). Pour que l'étudiant fasse d'une BU sa bibliothèque, le bibliothécaire doit donc l'aider à désacraliser les lieux et le savoir, et rendre familiers les dispositifs de mise en relation informationnelle que sont les catalogues et les bases de données documentaires. Ce constat questionne les modalités de formation à la recherche documentaire mises en œuvre par les bibliothécaires dans la mesure où elles sont globalement expositives, transmissives et souvent centrées sur l'outil. Cette approche, emblématique quant à sa forme, alourdit bien souvent la transmission du fond, ce qui peut représenter un frein à l'apprentissage, la recherche documentaire pouvant apparaître comme un savoir-faire hermétique et impraticable.

La loi Savary de 1984 inclut la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique dans les missions de l'enseignement supérieur. Comme le rappelle C. Panijel-Boncalot, cette loi est la première à inscrire dans le cursus universitaire du **Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG)**, une Unité de Valeur (UV) optionnelle en

documentation, faisant partie des « langages fondamentaux du premier cycle » prévus par la loi d'orientation de l'enseignement supérieur. Elle laisse cependant aux universités la liberté de suivre ces directives (Panijel-Boncalot, 2005). Des offres de formations documentaires et des visites de bibliothèques sont alors expérimentées comme autant de prémices des dispositifs actuels et de l'implication des unités documentaires, bibliothèques universitaires centrales, bibliothèques de proximité, bibliothèque de recherche, dans ce qui fait désormais partie intégrante de la réussite des études supérieures. En 1997, la « réforme Bayrou » impose un cadre institutionnel à la formation documentaire au sein de l'unité d'enseignement (UE) « Méthodologie du travail universitaire ». **L'Arrêté du 30 avril 1997 relatif au DEUG « Sciences et technologies » et aux licences et maîtrises de ce secteur précise ainsi que cette UE est** consacrée notamment à l'initiation à la recherche d'informations en bibliothèque ; celui concernant le DEUG « Sciences humaines et sociales » stipule que, outre l'autonomie des étudiants, cette unité permet entre autres choses de préparer une bibliographie et d'utiliser une bibliothèque (Ministère de l'Éducation nationale, 1997). Les formations documentaires s'inscrivent dès lors dans la « Méthodologie du travail universitaire ». Cette question de la réussite des étudiants est de plus en plus prégnante, de décret en réforme, jusqu'à devenir une priorité (Réforme Licence-Master-Doctorat en 2002, Loi relative aux libertés et responsabilités des universités et Plan Licence en 2007, Loi sur l'Enseignement supérieur et la Recherche de 2013) (Ientile, 2016). Ces textes présentent un cadre général d'actions favorisant l'accompagnement à l'autonomie, à la réussite et à l'insertion professionnelle des étudiants sans préconiser pour autant des modalités particulières et sans mentionner les BU en tant que structures organisatrices des formations documentaires (Hatton, 2014).

Mais, depuis le décret de 2011, cette action de formation est inscrite dans les missions des BU, ce qui tend à légitimer l'intervention des bibliothécaires auprès des étudiants. Opérant dans le monde des BU depuis 2003, nous participons aux formations documentaires et coordonnons depuis quatre ans, au sein d'un des Centres de Ressources de l'UT2J, celles destinées aux étudiants en licence de sciences humaines et sociales. En douze ans, nous avons animé des séances de formation et mis en œuvre des dispositifs de formation et d'accompagnement, autant d'expériences qui nous ont permis de constater la variabilité, le manque d'harmonisation et la difficile pérennisation. La sensibilisation à l'environnement documentaire universitaire et la formation à la recherche documentaire proposées par les bibliothèques se déclinent ainsi selon des modalités différentes d'une université à une autre voire d'une bibliothèque à une autre dans un même établissement : visite obligatoire incluse dans le cursus avec un « guide » ou en autonomie avec une tablette, séances de formation entre 6 et 2 heures prévues dans ou hors des maquettes de licences, programmation d'ateliers documentaires optionnels, modules en partie ou en totalité en ligne, parcours réfléchis en relation avec les enseignants de l'UE « Méthodologie du travail universitaire » ou indépendamment, dispositif accompagné d'une prescription enseignante allant de la préconisation à l'obligation avec remises d'attestations.... Nous avons relevé également que les bibliothécaires coordinateurs de formation et les formateurs sont confrontés à plusieurs contraintes : massification des effectifs,

chronophage de l'organisation, hétérogénéité des publics, difficulté d'évaluation, complexité pour recruter et former des collègues.

Il est important de préciser ici que si la mission de formation est incluse dans les projets de service des bibliothèques, elle ne correspond pas à une mission traditionnelle. Le cœur du métier de bibliothécaire est avant tout basé sur la relation avec le document. L'évolution des métiers le conduit cependant à être médiateur entre le document et l'utilisateur dans une relation triangulaire : « les bibliothécaires rassemblent, organisent et conservent, mais ils assurent également la transmission pour l'utilisateur. C'est le passage d'un paradigme du document à celui de l'utilisateur » (Hatton, 2014, p. 34). Le bibliothécaire est ainsi tour à tour acquéreur, catalogueur, formateur, animateur, accompagnateur. Ces missions questionnent la formation initiale et continue de ces professionnels, leurs pratiques pédagogiques et les modalités pour faire acquérir aux étudiants des compétences informationnelles (Bonfond, 2017 ; Lentile, 2016 ; Barthet, E., Church, A. & Dailland, F., 2006). Les bibliothécaires ne sont cependant pas des enseignants et ne sont pas formés à la pédagogie et aux TICE. « Il s'agit donc souvent d'une formation empirique, fondée sur le volontarisme, la curiosité et l'échange de bonnes pratiques des bibliothécaires. [...] Pour ce qui est de la formation en poste, le schéma le plus souvent décrit par les personnes interrogées est l'existence d'une cellule de quelques personnes dédiées à la formation, qui travaillent en équipe et expérimentent, puis qui diffusent leurs méthodes pédagogiques à l'ensemble des bibliothécaires formateurs, à travers des réunions ou des partages d'expérience » (Lentile, 2016, p. 68). Or, ce qui est le plus souvent relevé par les bibliothécaires formateurs, ce sont les difficultés pour animer une séance. C. Perret, ingénieure de recherche au Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation de l'Université de Bourgogne note ainsi la faible adhésion des étudiants quant à l'utilité des formations à la recherche documentaire pour la réussite de leurs études supérieures (Perret, 2013). S. Lentile, conservatrice des bibliothèques, pointe quant à elle l'« inefficacité de la pédagogie dite « classique » (Lentile, 2018, p. 10).

Nos collègues comme nous-même constatons en effet l'inactivité des étudiants d'une part et la lassitude des bibliothécaires formateurs d'autre part. De ce ressenti, découlent à la fois une envie de changer la façon d'enseigner et une volonté de rompre avec la position de formateur pour devenir animateur en centrant les activités d'apprentissage sur l'étudiant. Nos réflexions croisent ainsi celles de nos collègues au niveau local (Journée d'études du Service Commun de la Documentation, SCD, de l'UT2J le 1^{er} juillet 2019 sur « L'innovation pédagogique : un projet pour les BU ? » ; Journée du Service Interétablissements de coopération documentaire, SICD, de Toulouse le 04 juillet 2019 autour de « La formation continue professionnelle en bibliothèque ») comme au niveau national (Dispositif national de certification des bibliothécaires formateurs, porté et animé par le réseau des Centres Régionaux de Formation aux Carrières des Bibliothèques, CRFCB, l'ENSSIB et le réseau des Unités Régionales de Formation à l'Information Scientifique et Technique, URFIST). Nos réflexions s'inscrivent également dans une démarche de rénovation des pratiques de formation vers davantage d'hybridation et de ludification. Pour aller dans cette direction, de plus en plus de stages de formation liés aux méthodes actives et aux pédagogies innovantes sont ainsi

proposés aux bibliothécaires par les CRFCB et par l'ENSSIB. Avant de développer les résultats du croisement de nos expériences de praticienne formatrice et de nos travaux scientifiques en SIC, nous présentons dans la seconde partie de quelle manière les modalités de formation en BU sont repensées et renouvelées.

DE NOUVELLES APPROCHES EN BU POUR AMELIORER LA FORMATION AUX PRATIQUES INFORMATIONNELLES

Les bibliothèques se repensent, par rapport au développement d'Internet, de la numérisation croissante de documents, de la production et de la diffusion littéraires et scientifiques dématérialisées. Elles sont ainsi devenues hybrides, par leurs collections physiques et virtuelles et par les services qui mêlent anciennes et nouvelles missions. Les bibliothèques tout en devenant des lieux de vie restent des lieux documentaires et « sont tout à la fois des lieux de travail et de vie sociale » (Elbekri-Dinoird, 2009, p. 11). Les BU sont donc traversées et habitées par des populations dont les usages variés montrent que ce sont les publics qui engendrent leur bibliothèque. Les bibliothécaires doivent néanmoins les accompagner dans une démarche informationnelle. Que retient l'étudiant au cours des séances de formation à la recherche documentaire ? Acquiert-il les compétences informationnelles nécessaires pour ses études ? Comment le faire davantage participer à son propre apprentissage documentaire ?

Les résultats d'une enquête menée à l'Université de Bourgogne révèle que « les étudiants définissent la recherche documentaire de multiples manières : pour 79 % c'est une sélection d'informations pertinentes et 63 % considèrent qu'il s'agit de faire une liste de documents appropriés. 67 % des étudiants estiment encore que la recherche documentaire s'accompagne d'une consultation de livres. Enfin, seulement 36 % des étudiants lient la recherche documentaire au fait de se rendre dans une bibliothèque et 18 % à l'emprunt des livres » (Perret, 2013, p. 200). Ces chiffres correspondent à la situation de l'UT2J et à d'autres universités. Les pratiques de la plupart des étudiants, notamment en première année de licence, se limitent à la prise de note en cours et à la lecture des documents prescrits par les enseignants, complétés par des recherches sur Internet via des moteurs généralistes. Moins de la moitié mènent des recherches personnelles complémentaires sur des catalogues ou portails de ressources scientifiques, les autres se contentant de localiser les références des bibliographies fournies par les enseignants (Courtecuisse & Després-Lonnet, 2006 ; Perret, 2013). L'usage d'Internet est donc privilégié pour sa facilité d'utilisation même s'il est parfois difficile d'évaluer la fiabilité de l'information, au détriment des bases bibliographiques et portails académiques en texte intégral qui nécessitent des compétences en terme de recherche documentaire (Courtecuisse & Després-Lonnet, 2006). Il apparaît ainsi que « deux représentations s'affrontent aujourd'hui, celle de l'utilisateur et celle de l'internaute. D'un côté, un rapport institutionnel et hiérarchique aux autres acteurs de l'université, des droits mais aussi des devoirs, des horaires à respecter, une inscription, une identité connue, plusieurs étapes jusqu'à l'arrivée au

livre et dans le livre... De l'autre, la symbolique de l'exploration (« naute »), le sentiment de l'appartenance à une communauté de pairs [...], l'usage du « pseudo » qui gomme les identités, la possibilité de se connecter à n'importe quel moment et des milliers de ressources immédiatement disponibles » (Courtecuisse & Després-Lonnet, 2006, p. 40).

Pour accompagner les bibliothécaires dans leurs missions de formation et de transmission, des référentiels ont été rédigés, inspirés de référentiels de compétences informationnelles anglo-saxons et québécois, le concept trouvant sa source dans les années 1970 (Michelot & Poellhuber, 2019). Au niveau national, celui de l'ADBU reprend les fondamentaux : « Utiliser l'information de manière efficace et judicieuse, c'est d'abord savoir identifier et caractériser son besoin documentaire. C'est être capable de déterminer les sources pertinentes, les interroger, récupérer l'information et savoir l'évaluer » (ADBU, 2012, p. 14). L'apprentissage est ainsi envisagé à travers l'établissement de mots-clés, la connaissance des sources et outils disponibles, l'accès aux documents primaires et aux documents secondaires. Dans les établissements d'enseignement supérieur, les bibliothécaires produisent également des référentiels locaux (SCD Doc'INSA, 2018 ; SICD Grenoble 2). Enfin, ces compétences sont listées dans les référentiels du Ministère de l'Enseignement Supérieur dans le cadre de l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2012 ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015).

Selon les BU, l'application des référentiels est, comme nous l'avons souligné dans la première partie, variable. A l'Université de Bourgogne, ce sont ainsi «des formations formelles en groupe via des ateliers spécifiques, des formations programmées avec les enseignants, un programme tutoré mis en place en septembre, des rendez-vous individuels, ainsi que des tutoriels [...] disponibles sur le portail du Pôle documentation. Elle concerne aussi bien les outils spécifiques de l'établissement que des outils génériques utiles pour la recherche documentaire [...] et des enseignements de recherche documentaire » (Perret & Fournier, 2019). Nos collègues du Centre de ressources en Langues de l'UT2J s'inscrivent quant à eux dans une démarche plus ludique. Les étudiants doivent par exemple replacer sur un plan vierge les différents éléments (collections, services, espaces) suite à la visite de la bibliothèque. A la rentrée 2019-2020, la séance de formation est remplacée par une activité fortement inspirée d'un jeu télévisé. Dans des établissements tel que l'INSA, l'approche est encore différente. Ce sont des travaux en groupe autour de la validation de l'information et de la co-construction d'outils qui sont privilégiés tout au long du cursus (Goetgheluck & Loisy, 2017). Certaines BU (Saint-Etienne et Roanne, Sorbonne Paris Cité) proposent des formations en ligne afin de s'adresser à davantage d'étudiants et résoudre les contraintes des cours en présentiel engendrées notamment par la massification (Bürgel & Kohlmann, 2017). C'est également le cas pour les plateformes « *Accrodoc* » de l'Université Lumière Lyon 2 et « *What's Up Doc* » de l'Université de la Réunion. Si le numérique résout certaines contraintes, il en génère d'autres. Les bibliothécaires doivent ainsi concevoir des contenus pour une mise en ligne, ce qui nécessite des compétences didactiques et techniques. Lorsqu'ils en sont dépourvus, ils se

rapprochent des services des usages du numérique, des Directions ou Cellules TICE, des services universitaires de pédagogie et des TICE.

Quelles que soient les applications des référentiels choisies, les bibliothécaires testent des modalités susceptibles de capter l'attention des étudiants en séance de formation ou en ateliers et les inciter à améliorer leurs pratiques documentaires. Ils tentent donc d'appliquer des techniques de pédagogies actives, ce qui implique un changement de positionnement. Le bibliothécaire devient en effet un animateur de séances interactives, dans lesquelles la participation, la co-construction, l'apprentissage collectif par projet ou par problème sont privilégiés. L'objectif est de rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages par la découverte ou l'expérience, par opposition avec les méthodes transmissives dans lesquelles l'apprenant est passif. Ces techniques découlent du modèle d'apprentissage expérientiel développé en 1984 par un théoricien de l'éducation américain D. A. Kolb (Chevrier & Charbonneau, 2000). Tout ce qui favorise cet apprentissage par l'expérience est donc déclinable : études de cas, jeux de simulation, jeux de rôles... Les étudiants ne se contentent pas de participer en répondant aux questions du formateur, ils apprennent de leur travail, en se focalisant sur les compétences et les connaissances mobilisées dans l'action, dans des mises en situations réelles ou proches de la réalité. En étant acteur de leur apprentissage, ils construisent ainsi par eux-mêmes leurs savoirs. La formation peut être co-active lorsqu'il est proposé de résoudre un problème en groupe. Les bibliothécaires ne sont pas les seuls concernés par cette nécessaire évolution des pratiques pédagogiques. Au niveau de l'enseignement supérieur, cette question est au cœur des débats, le modèle « traditionnel » du cours magistral ne correspondant plus aux attentes des publics (Martin & Padula, 2018).

Comment le bibliothécaire en BU peut-il accompagner l'étudiant internaute à devenir un usager décomplexé du poids symbolique que représente la bibliothèque, et aguerri aux techniques de recherche ? Comment peut-il s'approprier la symbolique de l'exploration et l'intégrer à l'accompagnement et à la formation à la recherche d'information dans les catalogues et portails documentaires ? De nouveaux mots circulent dans l'environnement professionnel des bibliothèques tels que « co-construction » ou « innovation », ou encore « *design thinking* », qui consiste à penser comme un designer concevant des espaces, interfaces ou services en tenant compte de leurs usages, et « expérience utilisateur », ou *UX* pour *User eXperience*, qui sollicite les usagers d'une bibliothèque pour recueillir ce qu'ils ressentent en termes d'espace, de services, d'offre numérique dans le but d'apporter des améliorations. L'objectif de ces deux approches consiste à intégrer les usages des utilisateurs au processus de conception des lieux ou des services. Un autre concept se développe en bibliothèque et dans d'autres institutions culturelles, avec une approche participative, celui des laboratoires avec des versions abrégées (lab ou labo), souvent accolée « à une caractérisation quant à la nature du lab (*Fab Lab, Living Lab, digital humanities Lab*), à son rayonnement géographique (*ParisRegionLab*), à son rattachement institutionnel (*GoogleLab, enssibLab*) » (Blanpain, 2014, p. 10). La définition est complexe tant ses formes sont multiples. Le concept en tant que nouvelle façon de créer et de partager des connaissances est résolument tourné vers la technologie et le numérique, avec par

exemple l'utilisation d'imprimante 3D dans les *Fab Labs*, de co-création numérique dans les *Living Lab*, d'expérimentations de pédagogies innovantes dans les *Learning Labs*. Cependant, c'est bien l'humain qui prime dans ces espaces favorisant le partage et l'expérimentation, la technologie n'étant qu'un prétexte pour se réunir et créer des communautés d'utilisateurs. D'autres modèles basés sur ces principes peuvent donc être inventés, avec ou sans lien direct avec la technologie. En effet, dans le contexte présenté ici, la dimension numérique ne concerne que l'interrogation des ressources diffusées en ligne (catalogues, bases de données et portail de contenus scientifiques).

Il nous semble intéressant de questionner ici, non pas la formation à la recherche documentaire telle qu'elle est proposée aujourd'hui, qu'elle soit en présentiel ou à distance, et portée par des pédagogies transmissives ou actives. Nous nous intéressons à d'autres formes d'activités, complémentaires aux formations, favorisant les pratiques informationnelles, en tant que « manière dont un ensemble de dispositifs, de sources formelles ou non, d'outils, de compétences cognitives sont effectivement mobilisés, par un individu ou un groupe d'individus, dans les différentes situations de production, de recherche, d'organisation, de traitement, d'usage, de partage et de communication de l'information » (Chaudiron & Ihadjadene, 2010). Notre réflexion s'inscrit pleinement dans la nécessité de diversifier les approches (Claud & Micol, 2014) et de proposer des dispositifs permettant aux étudiants de construire leurs propres pratiques informationnelles à travers des expériences d'enquête documentaire. N'y a-t-il pas en effet une autre dimension à explorer, dans l'application de la pédagogie active par les bibliothécaires formateurs, qui tiendrait compte des contraintes évoquées plus haut, mais aussi des spécificités des études supérieures et de la philosophie des *Learning Centers* et des *Fab Labs* ? Les bibliothécaires ne pourraient-ils pas s'appuyer sur leur expertise en tant que veilleurs, éclaireurs de l'information et facilitateurs quant à l'accès aux ressources (Roche & Saby, 2014) pour aller au-delà de la formation, pour proposer des activités qui s'intègrent davantage dans l'enseignement et la recherche, pour favoriser une construction individuelle et collective de l'information ? Ne pourraient-ils pas devenir en quelque sorte des inspirateurs informationnels ? Au sein de ce mouvement national de rénovation et de renouvellement des formations et des accompagnements proposés par les BU, nous avons ainsi saisi l'occasion de confronter nos expériences de formatrice et les travaux que nous menons en SIC.

L'objectif que nous poursuivons n'est pas tant de former à la société de l'information ou à la maîtrise des outils permettant de faire une recherche d'information, que d'expérimenter les sensations que procure l'investigation documentaire. L'approche qui consiste à atteindre un objectif, trouver des documents physiques ou numériques qui contiennent des informations fiables, peut être ludique si elle se traduit par une enquête. Pour que cet apprentissage du « chercher pour apprendre » (Renier & Guillaumin, 2017) soit efficace, il faut identifier un document (un objet ou un sujet) qui présente un potentiel d'enquête et placer l'apprenant en situation de lui poser des questions. De ces questions découlent des besoins d'information qui sont satisfaits soit parce que le document lui-même les contient, soit en allant chercher de l'information dans d'autres objets ou documents. Nos réflexions portent ainsi sur des dispositifs permettant à l'étudiant de comprendre qu'un document a plusieurs fonctions au-delà de

la fonction principale que lui a attribuée son auteur. Comme le souligne en effet J. Meyriat, « si un document peut ainsi avoir simultanément une fonction informative et d'autres fonctions, il peut aussi avoir plusieurs fonctions informatives » (Meyriat, 1978). Cette expérience ne relève pas des mêmes principes que l'expérience esthétique et/ou culturelle qui opère une rupture et génère des réactions émotionnelles et multi-sensorielles propres à chaque individu. Dans ce cas de figure, il ne s'agit pas en effet de faire oublier son quotidien à un usager de la BU, mais au contraire de l'amener à mieux appréhender son quotidien d'étudiant grâce à cette expérience ludo-éducative. Elle peut s'apparenter cependant en partie à une expérience esthétique si l'objet ou le document sur lequel l'enquête est menée porte des caractéristiques liées à l'art ; c'est le cas des partitions musicales, des documents audiovisuels, des cartes et des autres documents iconographiques. Cette expérience d'apprentissage par l'enquête documentaire s'appuie ainsi à la fois sur la théorie du document de J. Meyriat mais aussi sur les codes de dispositifs existants.

LA FABRIQUE DU DOCUMENT EN BU EN TANT QUE MODALITE D'APPRENTISSAGE

Nous nous intéressons ici aux projets qui découlent du concept d'expérience proposés dans les musées, bibliothèques et lieux de culture. Ces expériences n'ont pas forcément pour objectif l'apprentissage de compétences mais elles encouragent et stimulent la participation des visiteurs dans leur appropriation des espaces, des objets et plus globalement de la connaissance. Ces projets nous inspirent dans la mesure où ils rejoignent la notion de document développée par J. Meyriat dans laquelle le récepteur joue un rôle central. Notre propos n'est donc pas de réfléchir à des laboratoires comme celui de la BNF ou de l'ENSSIB qui proposent des expériences à partir de terminaux rassemblés dans un espace, mais plutôt à une forme de laboratoires documentaires au sein desquels les usagers des bibliothèques viennent vivre des expériences de fabrique de document.

Nous avons mené en doctorat des recherches autour d'une méthode documentographique permettant d'interroger les documents cartographiques, nourrie des méthodes de commentaire et d'analyse en histoire, histoire de l'art, géographie, théâtreologie et sémiotique (Joubert, 2015). L'application de cette méthode sous la forme d'enquêtes nous a permis de révéler les valeurs informatives des cartes (scientifiques, historiques, artistiques, esthétiques, sociologiques, économiques, politiques) (Joubert, 2018a, 2017, 2015), grâce à l'exploration de l'auteur, de l'éditeur, du contexte de fabrication, de la méthode cartographique employée.... La documentographie a en effet pour objectif l'exploitation informative d'un objet ou d'un document (Meyriat, 1981b), avec pour principes d'observer leurs caractéristiques visibles et de repérer les éléments signifiants (sources, sujet traité, contexte intellectuel). Dans cette quête à la fois énumérative et descriptive, il est nécessaire de poser des questions afin d'obtenir des informations et la méthode élaborée accompagne cette démarche grâce à des pistes d'investigation issues de disciplines différentes. Comme le précise J. Meyriat, l'« analyse documentaire qui part du document perçu, doit essayer [...] de retrouver aussi

complètement que possible dans le document toute l'information qu'il contient explicitement ; de reconnaître l'information complémentaire (implicite au niveau du document) que l'émetteur détenait, mais n'a pas su (ou pas pu - ou même pas voulu [...]) inscrire sur le document » (Meyriat, 1978). Lors du questionnement, il s'agit également de discerner si des éléments de réponse manquent sur l'objet ou le document interrogé. S'il ne contient pas l'information nécessaire, il faut la chercher ailleurs, en confrontant le document interrogé avec d'autres. Comme le souligne l'historien I. Jablonka, d'une part, « il n'y a pas de « passé » en soi, des faits à découvrir. Il n'y a que des problèmes, c'est-à-dire des questions posées aux traces - objets, documents, témoins - qui ont surnagé » et, d'autre part, « la question enclenche le raisonnement, commande l'enquête documentaire » (Jablonka, 2014, p. 158). La méthode élaborée en 2015 se présente donc sous la forme d'une enquête qui « se décompose en trois étapes, descriptive (matérialité de l'image, éléments visibles textuels et iconiques), contextuelle (contextes de création, de diffusion, de réception) et interprétative » (Joubert, 2018b). De ce cheminement, il est possible d'exploiter des éléments utiles pour imaginer des activités autour de la recherche documentaire destinées aux étudiants de licence en sciences humaines.

La finalité de la méthode documentographique n'est certes pas la formation documentaire des étudiants. Son exploitation consiste à caractériser un document à travers l'identification de sa structure matérielle, de ses origines, de ses conditions de production et de diffusion. Ainsi, ce qui nous intéresse dans l'analyse du document carte du point de vue des SIC, c'est d'identifier ses valeurs informatives et d'étudier de quelles manières elles prennent forme : comment le langage géographique les transmet-il au récepteur et quel processus cognitif l'utilisateur de la carte met-il en œuvre pour y accéder. Nous nous attachons donc à observer les valeurs contenues dans la carte qui favorisent « l'appropriation, le décodage, le raisonnement, l'interaction avec d'autres éléments de connaissance » (Joubert, 2015, p. 342). Mais du cadre théorique dans lequel nous situons nos recherches, nous pouvons transposer quelques-uns des principes, notamment celui du rôle fondamental joué par l'utilisateur. C'est lui qui attribue une valeur informationnelle à un document lorsqu'il le reçoit et l'interprète (Courbières, 2008), c'est lui qui attribue une signification au message (Meyriat, 1978). Ainsi, non seulement le document n'existe pas tant qu'il n'y a pas de récepteur, d'interrogateur (Marrou, 1954 ; Bloch, 1977), mais celui qui interprète « devient le coauteur du message perçu » (Chante, 2010, p. 79). Dans cette théorie du document, deux phases se distinguent, celle de la production et celle des réceptions puisque chaque objet porteur d'informations peut donner lieu à la fabrication de multiples documents. C'est pourquoi le document n'est pas un donné « mais le produit d'une volonté, celle d'informer ou de s'informer » (Meyriat, 1981a, p. 147).

Cette volonté implique de prendre la posture d'un enquêteur documentaire. Cette expression est utilisée dans le langage des bibliothèques, archives et musées et correspond à une opération de vérification de la présence de documents ou d'œuvres. Elle peut également prendre la forme d'une investigation archivistique pour reconstituer des cheminements, localiser des dépositaires, identifier des œuvres (Lintz, 2014), ce qui permet dans les musées de constituer des dossiers d'œuvres et dans les bibliothèques

des registres d'inventaire. Pour notre part, nous utilisons cette expression dans une approche relevant de la documentographie, en mettant le récepteur au cœur de nos réflexions. Dans l'approche que nous développons ici, c'est en effet l'étudiant que nous projetons dans ce rôle d'enquêteur. En quoi consiste concrètement ce dispositif d'enquête documentaire qui peut être proposé en BU aux étudiants de licence ? Le terme « enquête », dont l'étymologie remonte environ à 1170, renvoie à la notion de recherche. Son acception juridique est liée à une « recherche systématique de la vérité par l'interrogation de témoins et la réunion d'éléments d'information » (CNRTL) pour reconstituer l'enchaînement des faits. L'enquête se présente donc comme une énigme ou un problème à résoudre. Cette caractérisation du rôle donné à l'étudiant ou à un groupe d'étudiant rejoint l'approche qui sous-tend les initiatives menées en bibliothèque notamment dans les *Fab Labs* mais s'inspire également des *Escape Game*. Il s'agit de s'appuyer à la fois sur les principes de la pédagogie active qui attribuent à l'apprenant le rôle d'acteur de son apprentissage, et sur les méthodes par l'expérience qui favorisent l'action d'apprendre en faisant, tout en insufflant un esprit ludique.

Le concept consiste à mettre l'étudiant en présence d'un document qu'il ne connaît pas et de lui demander de remplir une mission documentaire, par exemple repérer l'auteur et mener une enquête auctoriale. Le scénario de l'atelier peut ainsi être posé : « Quel est le contexte de fabrication ou quel est l'auteur de cette carte ? Venez résoudre en équipe cette énigme en bibliothèque ou participez à cette enquête en groupe à la bibliothèque ». La mission doit être remplie au sein de la bibliothèque et des règles précises sont posées comme dans tout jeu. Des informations fiables sont exigées, et des restrictions sur les types de documents peuvent être imposées (documents issus d'archives ou de sites institutionnels, documents scientifiques). Cette mise en situation doit permettre à l'étudiant de reconnaître ou d'identifier un besoin d'information pour accomplir sa mission, en définir la nature et l'étendue, déterminer son sujet de recherche ainsi que l'approche pour l'explorer, et rechercher les informations utiles et pertinentes sur le sujet, des items que l'on trouve notamment dans le processus de recherche d'information de C. Khulthau (1993) présenté parmi d'autres modèles par T. Karsenti, G. Dumouchel et V. Komis (2014), ainsi que dans le référentiel de l'ADBU (2012). Ils correspondent également à un des principes du référentiel de l'*Association of College & Research Libraries* (ACRL) : « la recherche savante est une démarche itérative qui exige de poser des questions d'une complexité croissante ou inexplorée. Les réponses à ces questions génèrent de nouvelles questions ou d'autres pistes d'investigation » (Promotion du Développement des Compétences Informationnelles, 2016, p. 14).

Nous avons évoqué le poids symbolique des bibliothèques et par extension des modalités de formation documentaire. Face au manque d'attention des étudiants et à l'échec des transmissions traditionnelles, il est tentant de simplifier la complexité effective et nécessaire de la recherche documentaire, mais ce serait perdre de vue tout l'intérêt d'une démarche d'investigation et d'évaluation informationnelles. Cette modalité d'apprentissage par l'expérience qu'est l'enquête documentaire ne permet pas seulement de comprendre comment chercher mais aussi pourquoi chercher. Par ailleurs, elle ne se focalise pas sur l'interrogation d'outils mais sur l'interrogation

d'objets ou de documents qui sont autant de traces « disponibles pour une lecture, c'est-à-dire pour une exploration libre de toute contrainte événementielle ou chronologique, en fonction du projet et de la stratégie destinée à le réaliser » (Escarpit, 1976, p. 57).

Par ailleurs, la vocation du dispositif que nous évoquons ici est de modifier, ou du moins de favoriser, la médiation des savoirs. Il met en effet l'étudiant en situation de recherche documentaire par le biais d'une enquête à mener sur un objet ou un document, mais également en position d'acteur : il peut ainsi agir sur le scénario qui lui est proposé, le dérouler, le moduler, le façonner, l'aménager, le détourner, lui donner une autre dimension. Il peut se « prendre au jeu » et ouvrir des perspectives informationnelles, grâce à cette complexité croissante soulevée par le référentiel de l'ACRL, que l'investigation induit et que le bibliothécaire n'avait pas forcément envisagées. C'est la raison pour laquelle nous utilisons le terme « fabrique » dont les termes latins associés, « *fābrēcācīo* » et « *fābrīca* », contiennent dans leur définition le mot construction : métier d'artisan, action de travailler habilement, artistement, action de confectionner, de façonner, construire avec art (Gaffiot, 1934, p. 645). L'approche dans laquelle nous inscrivons notre dispositif est en effet constructiviste dans la mesure où « les apprenants créent ou construisent leur propre réalité à travers des tâches d'apprentissage impliquant des ressources informationnelles. L'accent est donc mis non pas sur l'enseignement de connaissances ou d'habiletés liées aux compétences informationnelles, mais bien sur la création de tâches d'apprentissage qui encourageront les étudiants à interpréter et à comprendre des idées et des pratiques à partir des ressources informationnelles mises à leur disposition » (Karsenti, Dumouchel & Komis, 2014, p. 23). La démarche de recherche documentaire prend ainsi davantage de sens parce qu'elle est plus présentée comme une solution pour résoudre une énigme qu'une règle à appliquer en fonction d'un sujet sans mise en pratique concrète et pertinente. La recherche documentaire est ainsi envisagée comme un jeu intellectuel pour lequel il faut être rigoureux dans sa démarche documentaire pour répondre à la mission informationnelle, sans perdre de vue que pour chercher de l'information, il faut une impulsion et une aspiration pour la trouver.

En quoi ce dispositif est-il sensible ? Trouver des informations qui répondent à une question peut donner lieu à un sentiment de satisfaction. L'étudiant doit relever un défi intellectuel qui peut lui permettre d'éprouver la sensation de « trouvaille documentaire », dans le sens de découverte par un effort de l'esprit (CNRTL), un peu comme si elle était un trésor que l'on dénichait. Les définitions des termes « dénicher » et « trouver » renvoient d'ailleurs à cette dimension de découverte : découvrir à force de recherches l'endroit où se cache une personne ou une chose, découvrir pour son usage une personne ou une chose bien cachée, et de ce fait difficile à trouver (CNRTL) et à des actions telles que déceler, reconnaître en usant de moyens d'investigation, découvrir quelque chose, quelqu'un que l'on ne cherchait pas (CNRTL). Les actions de dénicher et trouver correspondent ainsi à sortir d'une niche l'information qui éclaire, révèle, contextualise, dévoile... et parfois conduit à ouvrir de nouvelles perspectives, ou étonne parce qu'on ne s'attend pas à trouver cette information-là. C'est mettre à jour, comme un archéologue, une information enfouie dans le flux et le flot informationnels.

Vivre une expérience informationnelle consiste à extraire les données qui répondent à une question avec toutes les surprises et les découvertes inhérentes à une recherche. Si l'on connaît la question, on ne connaît pas les réponses et certaines sont parfois vectrices de satisfactions inattendues. En cela l'enquête doit aussi favoriser ou susciter la multiplicité des usages des ressources. Qu'est-ce qu'une expérience informationnelle ? Quelles compétences l'étudiant valide-t-il grâce à cette activité d'enquête documentaire ? Il n'y a pas que les réponses à l'énigme qui comptent, mais également la démarche et l'intérêt de croiser les sources et de composer ensemble un dossier documentaire. Réaliser cette enquête en groupe est également un moyen de mettre en commun des démarches, des raisonnements et des critères de sélection de l'information.

Nous prévoyons d'expérimenter cette enquête documentaire, qui conduit à une fabrique du document, à la rentrée de 2019-2020 auprès d'étudiants soit volontaires soit identifiés par des enseignants avec qui nous travaillons autour de la formation documentaire, issus de disciplines différentes. Il s'agit en effet dans un premier temps de dé-corréler ces ateliers des formations proposées en première année de licence dans le double objectif de les tester et de les évaluer. Par ailleurs, avant d'inclure une telle activité innovante au dispositif de formation existant, il est important de vérifier sa faisabilité pédagogique et logistique. Nous envisageons de prévoir différents scénarios en termes de publics, de niveaux d'études et d'objectifs adaptés en fonction du cursus (règles et exigences différentes pour les licences 1, 2 ou 3), de taille de groupe, de nombre d'heures, de méthode d'évaluation (en amont et en aval, sous forme d'enquête et d'entretiens), de livrables produits par les étudiants eux-mêmes (fiche de suivi de l'enquête et rapport de fin d'investigation), de collecte et de diffusion des résultats (en appliquant les principes de partager, documenter, enrichir des données grâce à des codes QR, à la réalité augmentée ou encore à une Bibliobox). Cette dimension de la mise en commun nous semble capitale. Pour arriver à faire comprendre pourquoi chercher de l'information, il faut que l'énigme soit posée de telle façon que les étudiants aient la conviction de compléter le document. Cette étape doit donc servir à d'autres étudiants à titre d'exemple ou d'illustration de plus-value documentaire. Enfin, il nous faut également expérimenter cette fabrique documentaire afin de préparer le transfert de compétences auprès de nos collègues.

D'autre part, la mise en œuvre de ce dispositif dépasse l'objectif de rénovation ou de réflexions sur des alternatives aux pédagogies classiques dans les formations documentaires en licence. Il s'agit aussi de tester des dispositifs de médiation des documents cartographiques qui relèvent à l'UT2J d'un patrimoine universitaire documentaire, considérant que la carte est un document visuel et textuel qui contient beaucoup d'informations de natures différentes, de manière synthétique grâce au langage cartographique, et qui peut être questionnée même sans connaissances en géographie. Il s'agit donc d'analyser, à travers des investigations menées sur ces visualisations de territoires et/ou de données associées, comment poser des questions à un objet ou à un document dont on n'est pas spécialiste et à quoi sert le questionnement pluridisciplinaire. Nous n'excluons donc pas de mettre en œuvre des fabriques de document en dehors des cursus à la fois pour développer des usages

différents des BU basés sur le plaisir de chercher et de trouver en groupe, au même titre qu'un atelier créatif, mais aussi d'amener les étudiants à documenter des objets patrimoniaux universitaires. Cette contribution documentaire participative peut ainsi être un moyen de les placer en position de co-construire leur bibliothèque. Il y a ainsi plusieurs objectifs derrière le « DocuFab » : la médiation documentaire d'un document jugé fascinant et en même temps difficilement appropriable, la transmission de compétences informationnelles par immersion dans une mise en situation d'investigation documentaire, l'innovation en proposant une méthode qui favorise le positionnement de l'utilisateur qui n'est pas un récepteur passif mais actif, mais aussi en toile de fond la sensibilisation aux usages des ressources électroniques académiques. Autant d'approches différentes du document et de l'information ainsi que des rôles de médiateur, de facilitateur et d'inspireur qui traversent le bibliothécaire, et autant de paramètres qu'il nous faut étudier scientifiquement avant d'envisager des applications professionnelles intégrées ou pas aux cursus.

CONCLUSION

Pour que la bibliothèque reste ou devienne un espace social sans négliger ses collections et son statut de lieu de savoirs (Jacob, 2007), les bibliothécaires doivent proposer des moments, des ambiances et des modalités propices à l'apprentissage. Des activités sont mises en œuvre pour placer l'utilisateur au cœur de l'innovation. Il s'agit donc de s'en inspirer pour placer l'utilisateur au cœur de la recherche documentaire en lui faisant fabriquer un document, et ainsi lui faire prendre conscience de la double posture de récepteur et de coauteur. Ce ne sont plus les outils, catalogues et portails documentaires, et les façons de les interroger, qui tiennent une place centrale, mais bien l'usager face à un objet, un document, et par extension, une notion ou un sujet, qu'il questionne. Cette approche a plusieurs atouts : elle permet à l'étudiant d'apprendre en pratiquant, de comprendre l'intérêt de chercher des informations et de les évaluer, et de ne pas être un simple consommateur d'outils, que ce soient les moteurs généralistes ou les catalogues de bibliothèque. En le plaçant dans un environnement contraint, à savoir la bibliothèque mais aussi l'énigme à résoudre et les restrictions documentaires imposées, l'étudiant est ainsi confronté à la nécessité d'organiser sa recherche, reprenant les étapes de la démarche de recherche documentaire. Si le défi est distribué simultanément à plusieurs groupes, il peut y avoir une motivation supplémentaire pour mener à bien la mission. Les bibliothécaires sortent ainsi d'un discours destiné à convaincre l'étudiant quant à l'adoption de bonnes pratiques documentaires (définir son périmètre de recherche, utiliser la recherche avancée, poser des requêtes, privilégier les ressources académiques, évaluer l'information selon des critères scientifiques) et s'appuient sur l'expérimentation guidée de bonnes pratiques. Ainsi, les objectifs d'un « DocuFab » ne sont pas de répondre aux questions « comment doit-on interroger un catalogue » et « dans quel but doit-on l'interroger ». L'acte d'interrogation se concentre sur le document permettant de montrer ce qui va être révélé par lui en l'associant à une recherche d'information qui prend alors tout son sens.

BIBLIOGRAPHIE

ADBU (2012). *Référentiel des compétences informationnelles*. Paris : ADBU.

ADBU (2011). *Enquête sur les projets de bibliothèques et de Learning Centres*. Paris : Cabinet Six et Dix.

Barthet, E., Church, A. et Dailland, F. (2006). *Le lien discipline et formation à la maîtrise de l'information (l'exemple de la médecine)*. (Mémoire de recherche de Conservateur des Bibliothèques). ENSSIB.

Bertrand, A.-M. (coord.) (2011). *Horizon 2019 : bibliothèques en prospective*. (Nouvelle édition). Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Blanpain, C. (2014). *Un lab en bibliothèque, à quoi ça sert ?* (Mémoire de recherche de Conservateur des Bibliothèques). ENSSIB.

Bloch, M. (1977). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris : Armand Colin.

Bonnefond, C. (2017). *La formation des usagers en bibliothèque universitaire : comment mesurer son impact sur la réussite étudiante ?* (Mémoire de recherche de Conservateur des Bibliothèques). ENSSIB.

Bürgel, B. et Kohlmann, E. (2017). A Saint-Etienne, les bibliothèques universitaires ont expérimenté un cours d'outils documentaires entièrement en ligne. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/contributions/a-saint-etienne-les-bibliotheques-universitaires-ont-experimente-un-cours-d-outils-documentaires-entierement-en-ligne>

Chaudiron, S. et Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, p. 13-30. Repéré à <https://journals.openedition.org/edc/2257>

Chante, A. (2010). *Trajectoires et projections dans la BD. Recherches sur un système graphique de représentations en phase avec la modernité*. (HDR en Sciences de l'Information et de la Communication). Université Toulouse III - Paul Sabatier.

Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérentiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 26, N°2, 287-324.

Claud, J. et Micol, C. (2014). *Documentation et formation*. Paris : Inspection générale des bibliothèques.

CNRTL. Portail lexical. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/>

Courbières, C. (2008). La question documentaire à l'épreuve du numérique : le recours aux fondamentaux. *Sciences de la société*, n°75, 40-51.

Courtecuisse, J.-F. et Després-Lonnet, M. (2006). Les étudiants et la documentation électronique. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 2, 33-41.

Elbekri-Dinoird, C. (dir.) (2009). *Favoriser la réussite des étudiants* (Nouvelle édition). Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Escarpit, R. (1976). *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette Université.

Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin-français*. Paris : Hachette.

Goetgheluck, N. et Loisy, C. (2017). *Les compétences informationnelles : contribution à la pluridisciplinarité*. (5e Colloque « Pédagogie et Formation » du groupe INSA). Lyon. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01746083/document>

Hatton, C. (2014). *Les formations à l'information à l'université : quel contenu pour quels étudiants ?* (Mémoire pour l'obtention du Master esDOC Mention Information-Communication Spécialité Documentation). Université de Poitiers.

lentile, S. (2018). Innover dans la formation aux usagers. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 16, 8-13.

lentile, S. (2016). *L'appropriation des pédagogies innovantes par les formateurs en bibliothèques universitaires*. (Mémoire de recherche de Conservateur des Bibliothèques). ENSSIB.

Jablonka, I. (2014). *L'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Seuil.

Jacob, Ch. (dir.) (2007). *Lieux de savoir : espaces et communautés*. Paris : Albin Michel.

Joubert, N. (2018b). Du médiateur documentaire traditionnel au producteur de dispositifs info-communicationnels : application d'une méthode documentographique à des documents cartographiques dormants. *RFSIC*, n°15. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfsic/4934>

Joubert, N. (2018a). Pour de nouveaux usages des documents patrimoniaux universitaires : la médiation documentaire de cartes dormantes. (Colloque du réseau MUSSI. *Médiation des savoirs : la mémoire dans la construction documentaire*. Lille, 20-21 Juin 2018). Repéré à https://mussi2018.sciencesconf.org/data/17_FR.pdf

Joubert N., 2017. Une enquête auctoriale sur les cadastres de Fonsorbes, exemple de médiation par la méthode documentographique. In : Fraysse P., Gardiès C. et Fabre I. (dir.). *Sur les sciences de l'information et de la communication. Contributions hybrides autour des travaux de Viviane Couzinet*. Toulouse : Editions Cepaduès, 371-395.

Joubert N. (2015). *La fabrique du document carte : vers une méthode d'analyse d'une*

représentation de territoires. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication). Université de Toulouse.

Jouguelet, S. (2009). *Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, n°60(1), 20-30.

Keller, M. A. (2011). L'avenir des livres, des bibliothèques de recherche et de l'édition intellectuelle. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 6, 6-26.

Kuhlthau, C. C. (1993). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Norwood : Ablex.

Lahary, D. (2017). Le troisième lieu, c'est politique ! In : Jacquet, A. (dir). *Bibliothèques troisième lieu* (2^{ème} édition revue et augmentée). Paris : ABF, 13-19.

Lintz, Y. (2014). De l'enquête documentaire à la recherche scientifique ou comment faire du récolement un enjeu de connaissances des collections muséales. In : Merleau-Ponty, C. (dir.). *Documenter les collections de musées : investigation, inventaire, numérisation et diffusion*. Paris : La Documentation française, 31-42.

Maresca, B. (2008). Les Bibliothèques municipales en France après le tournant internet. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 1, 104-105.

Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.

Meyriat J. (1981b). L'informatologie, science sœur de la bibliologie. *Schéma et schématisation*, n°15. (Colloque bilatéral franco-bulgare sur la bibliologie, la documentologie et les sciences de l'information, Sofia, 23-28 novembre 1981). [repris dans] Couzinè, V. (dir.) 2001. *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. Paris : ADBS éditions, 161-171.

Meyriat, J., (1981a). Document, documentation, documentologie. L'écrit et le document. *Schéma et schématisation*, n°14. [repris dans] Couzinè, V. (dir.) 2001. *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. Paris : ADBS éditions, 143-159.

Meyriat, J. (1978). De l'écrit à l'information : la notion de document et la méthodologie de l'analyse de document. (*Inforcom 78*, Compiègne, Paris : 1er Congrès de la SFSIC). [repris dans] Couzinè, V. (dir.) 2001. *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. Paris : ADBS éditions, 113-124.

Micheau, B. et Després-Lonnet, M. (2018). Habiter un lieu de savoir : vivre et faire vivre

une bibliothèque universitaire à l'ère de la documentation numérique. In : Chaudiron S., Tardy C. et Jacquemin B. (dir.). *Médiations des savoirs : la mémoire dans la construction documentaire*. (Actes du 4ème colloque scientifique international du Réseau MUSSI). Villeneuve d'Ascq : Université de Lille. Repéré à https://mussi2018.sciencesconf.org/data/43_FR.pdf

Michelot, F. et Poellhuber, B. (2019). Regards sur l'originalité du corpus francophone de référentiels de compétence informationnelle : un essai d'analyse textuelle des tendances. (Colloque international *Éducation 4.1 ! Distances, médiations des savoirs et des formations*. 17 et 18 janvier 2019, CNED, Poitiers). Repéré à <https://education4-1.sciencesconf.org/browse/author?authorid=621031,339928>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2015). *Référentiels de compétences des mentions de licence*. Paris : MEESR. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/0/0/1/Referentiels_de_competences_licence_formatMESR_2014_12_29_ssblancs_380001.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2012). *Référentiels de compétences en licence*. Paris : MESR. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Plan_licence/61/4/referentiel_227614.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et Ministère de la Culture et de la Communication, (2011). Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créées sous forme de services communs. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation nationale, (1997). Arrêté du 30 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales Sciences et technologies et aux licences et maîtrises du secteur Sciences et technologies ; Arrêté du 30 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales Sciences humaines et sociales, aux licences et aux maîtrises du secteur Sciences humaines et sociales. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/>

Martin, P. et Padula, P. (2018). Innovation pédagogique à l'université : comparaison entre apprentissage par problèmes et cours traditionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°34-3. Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/1574>

Panijel-Bonvalot, C. (2005). La Formation documentaire des étudiants en France. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 6, 16-22.

Perret, C. et Fournier, A. (2019). Se former aux outils documentaires : le cas de l'université de Bourgogne. *Bulletin des bibliothèques de France*. ENSSIB.

Perret C. (2013), Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année. *Carrefours de l'éducation*, n° 35, 197-215.

Promotion du Développement des Compétences Informationnelles (2016). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur*. (Traduction française). ACRL (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education de l'Association of College & Research Libraries*. Chicago. Repéré à <http://ptc.quebec.ca/pdci/referentiel-de-competences-informationnelles-en-enseignement-superieur>

Renier, S. et Guillaumin, C. (2017). Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes. *Questions Vives, Recherches en éducation*, n° 27. Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsvives/2111#quotation>

Roche, F. et Saby, F. (2014). Perspectives pour l'évolution du métier de bibliothécaire. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 2, 151-157.

Roselli, M. et Perrenoud, M. (2011). *Du lecteur à l'utilisateur. Ethnographie d'une Bibliothèque Universitaire*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Servet, M. (2010). Les Bibliothèques troisième lieu. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 4, 57-63.

Servet, M. (2009). *Les Bibliothèques troisième lieu*. (Mémoire de recherche de Conservateur des Bibliothèques). ENSSIB.

SCD DOC'INSA (2018). *Compétences informationnelles. Progression des apprentissages sur les trois cycles*. Lyon : INSA. Repéré à <http://scd.docinsa.insa-lyon.fr/sites/docinsa.insa-lyon.fr/files/referentiel-de-competences.pdf>

SICD Grenoble 2. EruDIST. (Référentiel de compétences documentaires pour le métier d'étudiant). Repéré à <http://domus.grenet.fr/erudist/index.php>