Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne

Sophie Kennel

▶ **To cite this version:**

Sophie Kennel. Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne. Education. Université de Strasbourg, 2014. Français. NNT : 2014STRAG018 . tel-01148915

HAL Id: tel-01148915
https://theses.hal.science/tel-01148915

Submitted on 5 May 2015

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

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

UNIVERSITE DE STRASBOURG

École Doctorale Sciences humaines et sociales - Perspectives européennes (ED 519)

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC-EA 2310)

THÈSE

présentée par :

Sophie KENNEL

soutenue le 22 septembre 2014

pour obtenir le grade de **Docteur de l'université de Strasbourg**

en Sciences de l'Éducation

Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne

[Volume 1]

THÈSE DIRIGEE PAR :

M. TRIBY Emmanuel	Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme ANNOOT Emmanuelle	Professeur, Université de Rouen
M. TRICOT André	Professeur, Université de Toulouse

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme POTEAUX Nicole	Professeur, Université de Strasbourg
Mme SIMONNOT Brigitte	Professeur, Université de Lorraine

Pratiques et Compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne

UNIVERSITE DE STRASBOURG

École Doctorale Sciences humaines et sociales - Perspectives européennes (ED 519)

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC-EA 2310)

THÈSE

présentée par :

Sophie KENNEL

soutenue le 22 septembre 2014

pour obtenir le grade de **Docteur de l'université de Strasbourg**

en Sciences de l'Éducation

Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne

[Volume 1]

THÈSE DIRIGEE PAR :

M. TRIBY Emmanuel	Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme ANNOOT Emmanuelle	Professeur, Université de Rouen
M. TRICOT André	Professeur, Université de Toulouse

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme POTEAUX Nicole	Professeur, Université de Strasbourg
Mme SIMONNOT Brigitte	Professeur, Université de Lorraine

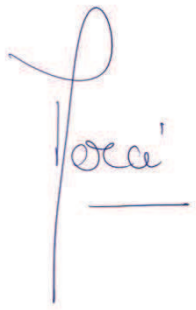
Remerciements

Au début, l'idéal, le rêve d'un grand voyage et l'ambition déjà du parcours : explorer les chemins, défricher les champs, défier les montagnes.
Découvrir.

Bien sûr, on suit les traces de sages et de plus savants que nous.
On s'accompagne de quelques géants[1] *: notre guide, des modèles, leurs œuvres.*
Des étapes balisées, contraintes aussi parfois, et qu'il faut dépasser.
Son chemin à soi, marqué des autres comme de petites pierres blanches.
Pourtant les pérégrinations, les détours, les impasses perdent nos pas.
Le vertige du nain sur les épaules du géant, la perte de vue.
Et ce temps volé, si dense et si ténu qu'il nous désespère.
Persévérer.

Au bout, enfin, l'aboutissement qui suffit comme victoire.
Au bout, le regard d'autres géants et l'espoir de l'accomplissement.
Au bout, retrouver les siens.
Et déjà passer, rêver d'autres périples, penser d'autres rencontres.
Re-sentir l'idéal des possibles, s'affranchir.
Et espérer, un jour peut-être,
ajouter sa ligne au « livre colossal » de la « Cité mondiale »[2]*.*
Bâtir.

A ceux qui ont partagé ce voyage, qui ont guidé mes pas,
à ceux que j'aime tant :



[1] « Nous sommes comme des nains sur des épaules de géants. Nous voyons mieux et plus loin qu'eux, non que notre vue soit plus perçante ou notre taille plus élevée, mais parce que nous sommes portés et soulevés par leur stature gigantesque ». Attribué à Bernard de Chartres par Jean de Salisbury (XIIe siècle). Traduction de Pierre Riché et Jacques Verger (Riché et Verger, 2006).

[2] Otlet, P. (1934). *Traité de documentation : le livre sur le livre, théorie et pratique*. Bruxelles : Mundaneum.

Sommaire

Introduction générale 9

Question de recherche : Information et formation en ligne, enjeux de la réussite étudiante ? 11
Problématique et hypothèse de recherche 14
Formation en ligne, information, pratiques et compétences : approche des notions 15
Démarche de recherche 17
Déroulé des chapitres 19

PARTIE 1 : Réussite à l'université, formation et information en ligne ..23

INTRODUCTION 25

CHAPITRE 1 : LA REUSSITE A L'UNIVERSITE 27
1.1 L'Université française 27
1.2 Réussite, échec et décrochage à l'université 32
1.3 L'aide à la réussite 44

CHAPITRE 2 : L'ACCES A L'INFORMATION 54
2.1 L'information et le document 54
2.2 Pratiques et usages 57
2.3 Mise à disposition et médiation 66
2.4 Culture informationnelle et translittératies 71

CHAPITRE 3 : LA FORMATION AU NUMERIQUE, LA FORMATION EN LIGNE 83
3.1 Cadres de la formation au numérique et par le numérique 83
3.2 Dispositifs, outils et objets de la formation en ligne 92
3.3 Enseigner et apprendre en ligne 105

CHAPITRE 4 : DISPOSITIFS, OFFRE ET MEDIATION DE L'INFORMATION DANS LES ESPACES DE FORMATION EN LIGNE 121
4.1 Méthodologie d'analyse de l'offre 121
4.2 Les dispositifs d'accès à l'information documentaire 125
4.3 La question de la médiation 135

SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE 164

PARTIE 2 : Pratiques et compétences informationnelles des étudiants : l'étude de cas 167

INTRODUCTION 169

CHAPITRE 5 : POSTURE DE RECHERCHE 171
5.1 Problématique et hypothèse de recherche 171
5.2 Du praticien au praticien-chercheur 173
5.3 Intra ou Interdisciplinarité 176
5.4 Approche qualitative 178

CHAPITRE 6 : TERRAIN 181
6.1 L'Université de Strasbourg 182
6.2 Le Diplôme d'Université Tremplin Réussite 194
6.3 Situation de formation 201

CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE D'ETUDE 209
7.1 Modélisation de la recherche 209
7.2 Étude des pratiques et des compétences 211
7.3 Portrait de la population étudiée 224

CHAPITRE 8 : DES PRATIQUES 240
8.1 Les pratiques culturelles et numériques 240
8.2 Les pratiques en e-learning 244
8.3 L'usage des ressources documentaires 249

CHAPITRE 9 : DES COMPETENCES 256
9.1 Analyse générale des résultats 257
9.2 Les représentations sur les compétences 261
9.3 L'identification des concepts 264
9.4 La stratégie de recherche 268
9.5 Les types de documents 271
9.6 Les outils de recherche 272
9.7 L'exploitation des résultats de la recherche d'information 276

SYNTHESE DE LA SECONDE PARTIE 285

Conclusion générale 287

Apports et limites de l'étude 289
Perspectives de recherche 295

Bibliographie 299

Liste des sigles 327

Index des figures 329

Index des tableaux 334

Index thématique 337

Index des auteurs 338

Table des matières 340

Annexes 345

Introduction générale

Comment, à l'heure du « tout numérique », l'université française pense-t-elle la formation universitaire et conduit-elle ses étudiants vers la réussite ? Deux axes pour l'éducation, préconisés notamment par l'UNESCO, nous interpellent. En premier lieu, ce sont les directives pour la formation tout au long de la vie qui incitent fortement au développement de la formation à distance (UNESCO, 2003). En second lieu, nous avons les programmes pour la maîtrise de l'information qui engagent à l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à l'épanouissement de chaque individu dans la société du savoir (UNESCO, 2007). Entrent en effet dans « la grande famille des « maîtrises pour la survie » au XXIe siècle, l'enseignement à distance et le cyber apprentissage, ainsi que la maîtrise de l'information (Horton, 2008).

QUESTION DE RECHERCHE : INFORMATION ET FORMATION EN LIGNE, ENJEUX DE LA REUSSITE ETUDIANTE ?

Après l'ère de la société de l'information puis de la société de la connaissance, nous voilà entrés dans celle de la « société numérique ». Les termes ne sont pas sans symbolique. « Numérique » renvoie au nombre bien sûr, mais aussi au code binaire de l'informatique (Saleh et Hachour, 2012). A la différence des périodes précédentes, identifiées par le rapport de l'homme aux données, la société numérique est d'abord considérée dans sa dimension matérielle et technique, hors de l'usage et de l'appropriation et en contradiction d'ailleurs avec les amples discours tenus sur elle. Si « trop souvent encore, la diffusion des technologies de l'information et de la communication (TIC) est appréhendée comme un indicateur pertinent de son usage social effectif» (Granjon, 2011), aujourd'hui « le numérique a activement participé à la transformation de la société française […]. Les sociabilités, la relation aux autres, l'accès aux savoirs et la façon de les créer et de les partager, le rapport au temps et à l'espace, à l'argent, les façons de travailler et de se distraire, l'accès aux administrations et aux services essentiels, la vie publique, la vie citoyenne se métamorphosent en permanence » (France.

Conseil National du Numérique, 2013). Ce « numérique » qui qualifie donc la société actuelle recouvre bien « à la fois des supports (informatisés) et les pratiques qui les produisent, leur permettent de se développer, d'y accéder ou de les échanger » (Simonnot, 2013).

Tandis qu'un bon tiers des Français se disent encore déconnectés ou distants des outils numériques, ils sont 29% en 2014 à affirmer que « le numérique a changé beaucoup de choses dans leur quotidien ». Une part importante des Français (39%) constituent dorénavant la catégorie de l' « homo numericus ». Pour celui-ci, « les outils numériques lui sont devenus indispensables dans sa vie de tous les jours » (Inria et TNS Sofres, 2014). Les incidences de la surbondance de l'information et des pratiques numériques sur les savoirs sont majeures, avec le sentiment que « notre tête est jetée devant nous, en cette boîte cognitive objectivée… Voici le savoir jeté là, objectif, collecté, collectif, connecté » (M. Serres, 2012). L'enjeu pour l'individu et la société est alors de pouvoir disposer de ce savoir démultiplié, d'en maîtriser les entrées et les modes d'appropriation. Si l'usager a de plus en plus souvent un accès direct à l'information, au document source, il s'affranchit des intermédiaires et manipule les outils de recherche et de références (Lupovici, 2004), même si c'est encore souvent sans grande efficacité. Il intervient aussi à toutes les étapes de la création documentaire en devenant producteur et éditeur d'informations. Cette omniprésence et cette indépendance de l'utilisateur-créateur d'informations sème la confusion à la fois dans l'écologie de l'information et dans l'économie des métiers spécialisés de l'information et du savoir. De nouvelles attentes par rapport à l'information et à la connaissance se dessinent aussi. Rapidité, facilité et proximité, personnalisation définissent les nouvelles exigences des usagers.

Face à cette question, les conclusions du récent rapport du Conseil national du numérique développent sept recommandations : viser l'accès au sens large et faire en sorte que le numérique contribue à faciliter plutôt qu'à complexifier les démarches et services essentiels ; développer la littératie pour tous, comme référentiel commun et évolutif de compétences, afin d'inclure "au" mais également "avec" le numérique, en tant qu'accélérateur de transformation sociale; renforcer les médiations, en organisant la mise en réseau de la diversité d'acteurs, la mutualisation et le partage des bonnes pratiques, afin de faire face à des besoins qui seront croissants et pérennes; permettre la transformation sociale en donnant du pouvoir d'agir par le développement individuel d'habilités et de sens critique (France. Conseil National du Numérique, 2013).

L'avènement du web informationnel ne va donc pas seulement bouleverser l'accès à l'information et au savoir mais aussi la formation, l'enseignement et l'apprentissage. En effet, cette évolution « a des effets majeurs sur nos pratiques intellectuelles et sur la perception des écologies sociocognitives dont elles sont l'expression et l'exprimé. À commencer par la transformation de nos systèmes d'éducation et, d'une manière plus générale, de nos intelligences collectives » (Noyer et Juanals, 2010). Selon la deuxième édition du baromètre Inria TNS-Sofres sur les Français et le numérique de 2014, 88% d'entre eux pensent en

effet que le numérique a des effets positifs sur l'accès à la connaissance (Inria et TNS Sofres, 2014) et 77% que le numérique a des effets positifs sur l'enseignement (Darquié, 2014). Pourtant, de plus en plus nombreux sont les appels à réfuter cette « position quasi immanente, comme si l'usage produisait la connaissance » (Kerneis et al., 2013).

Nous sommes face à un véritable enjeu d'éducation pour l'école qui doit s'adapter aux profonds changements engendrés par le numérique sur « la construction de l'identité, les attentes vis-à-vis d'autrui, le rapport à l'espace, au temps, aux images et bien entendu les formes de l'apprentissage » (Tisseron, 2013). On sait pourtant depuis longtemps que « tous ces phénomènes entraînent une modification des compétences acquises et des systèmes de travail. Pour tous, cette évolution a accru l'incertitude. Pour certains, elle a créé des situations d'exclusion intolérables. Il est désormais clair que les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là » (Commission européenne, 1995).

Concernant l'enseignement supérieur, là encore, « le discours dominant dans la recherche et la pratique des technologies de l'éducation perpétue une représentation des étudiants d'aujourd'hui comme étant des "natifs du numérique" hautement qualifiés, désirant et requérant à la fois les dernières technologies dans toutes les situations d'apprentissage » (Smith, 2012). L'acquisition d'une culture informationnelle et d'une culture numérique est pourtant un enjeu toujours essentiel et une des conditions de la réussite étudiante (Coulon, 2005). Malgré l'intégration de modules de méthodologie du travail universitaire comprenant ces maîtrises transversales dans les programmes des diplômes universitaires prescrits par le code de l'éducation[1], les quelques études qui ont pu être menées au sein des universités françaises déplorent les faibles compétences informationnelles des étudiants (Henriet, Malingre, et Serres, 2008) et rejoignent ainsi les études d'envergure menées en Belgique ou au Québec (Mittermeyer et Quirion, 2003 ; Pochet et Thirion, 2008b).

Le défi interpelle donc aussi pour les enseignants et enseignants-chercheurs du supérieur car « dans ce contexte de profonde mutation, les enseignants du supérieur sont questionnés dans leurs compétences à enseigner » (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012b).

[1] L'article L611-8 du Code de l'éducation prescrit en effet « une formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques et à la compréhension des enjeux qui leur sont associés, adaptée aux spécificités du parcours suivi par l'étudiant, est dispensée dès l'entrée dans l'enseignement supérieur, dans la continuité des formations dispensées dans l'enseignement du second degré » (France. République française, 2013a).

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE DE RECHERCHE

Parmi les questions et dynamiques motivées pas la massification de l'usage des technologies de l'information et de la communication, particulièrement dans l'éducation, certaines concentrent un large intérêt de la part des acteurs et des chercheurs quand d'autres agrègent des analyses plus disséminées.

Un axe peu exploré dans la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en ligne, la construction individuelle et collective des savoirs dans ces dispositifs, est celle de l'acquisition d'une culture informationnelle et du bénéfice que peut en tirer l'apprenant dans son usage et ses apprentissages, tout autant que de la médiation documentaire dans ces mêmes espaces. La question du lien entre les profils d'étudiants, des types de difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur parcours, est encore moins présente dans les études scientifiques. Il est vrai que ces paramètres sont particulièrement complexes à analyser.

Pourtant, l'appropriation et le partage des connaissances, la question de l'accès aux ressources pédagogiques, leur référencement, la capitalisation et la mutualisation des corpus pédagogiques et leur normalisation sont des préoccupations scientifiques actuelles, issues de nombreuses recherches en sciences de l'éducation, en informatique ou dans les sciences de l'information et de la communication notamment. Parallèlement, car en effet il n'y a pas toujours croisement même si les convergences existent, nous disposons de recherches portant sur les objets documentaires numériques (Pédauque, 2003) et sur les nouvelles formes de médiation de l'information liées aux technologies de l'information (Johnson, Magusin, et Tin, 2005), ainsi que des travaux abondants sur la maîtrise de l'information (Beguin-Verbrugge, 2008), et plus récemment sur la culture numérique (Devauchelle, Platteaux, et Cerisier, 2009).

Ce qui nous intéresse alors est d'étudier d'une part les pratiques informationnelles et les réalités de la culture de l'information des étudiants réputés en difficulté dans le contexte spécifique de la formation en ligne, et d'autre part les médiations documentaires et pédagogiques dans ces mêmes espaces. Quels usages informationnels peut-on observer à distance, quelles compétences, quelles stratégies sont mises en œuvre par les étudiants ? Pour quels apprentissages et vers quelle autonomie informationnelle ? Nous voulons aussi tenter de comprendre en quoi les dispositifs et la médiation peuvent favoriser l'accès à l'information et la culture de l'information, en particulier dans le cas des étudiants en échec ou en décrochage. Au terme des analyses, l'intention sera de vérifier si les pratiques informationnelles et la médiation documentaire, dans le contexte malgré tout encore nouveau de l'e-learning, peuvent représenter un modèle des nouveaux usages en matière de besoins, d'accès et d'offre d'information.

L'observation empirique de contextes de formation en ligne et de mise à disposition de ressources, confortée par la littérature scientifique et l'exploration d'expériences et de dispositifs existants nous conduisent à l'hypothèse que dans

les espaces de formation en ligne, l'accès à l'information et aux documents n'est ni pensé, ni organisé avec une stratégie réellement documentaire. Étonnamment, on revient à des pratiques informationnelles « primitives », au bricolage et à la disparition de médiations expertes. L'e-learning contribuerait ainsi à l'appauvrissement des pratiques informationnelles, ne permettant pas le développement de compétences nécessaires à l'apprentissage.

Notre recherche se place donc au cœur de la tension entre les injonctions institutionnelles sur la maîtrise de l'information comme indispensables à la formation du citoyen tout au long de la vie (Assouline, 2008 ; Fourgous, 2012 ; UNESCO, 2007), le développement du e-learning, notamment comme dispositif d'aide aux étudiants en échec, et la réalité des pratiques des étudiants et de leur réussite.

FORMATION EN LIGNE, INFORMATION, PRATIQUES ET COMPETENCES : APPROCHE DES NOTIONS

Notre question de recherche se situe au croisement de plusieurs disciplines et domaines de recherche : la formation en ligne, la maîtrise de l'information et la réussite étudiante.

Situer notre cadre théorique et notre analyse appelle un premier travail sur les notions et les concepts qui seront questionnés et interpellés pour notre étude. Ce préambule nous paraît d'autant plus nécessaire que les deux disciplines principales auxquelles nous rattachons notre recherche doctorale, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication, interrogent également et s'approprient chacune les objets, les concepts et les phénomènes qui constituent le cœur de notre étude présente. Certes, définir les notions peut réduire l'approche des phénomènes et les enfermer, mais il nous semble que les variations des acceptions des termes et des objets de recherche « sont courantes et ne sont pas forcément un obstacle majeur à l'action et à la réflexion » (Demaizière, 2008). Notre tâche n'est cependant pas simple car concepts, notions et phénomènes autour des objets et des pratiques numériques s'entrelacent, voire s'enchevêtrent.

Les espaces de formation en ligne, pour commencer, sont les dispositifs utilisés ou mis en place pour permettre l'enseignement et l'apprentissage en ligne, ou l'accompagner. La Commission européenne a défini en 2000 l'e-learning comme étant l' « utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (Commission européenne, 2001). Si la question de l'efficacité de l'e-learning reste ouverte, la volonté d'améliorer ou tout au moins de faciliter la formation, en développant dans les campus numériques les réservoirs de ressources tout autant que les laboratoires d'apprentissage, reste une réalité.

Nous rejoignons l'idée que les pratiques sont « des conduites finalisées, individuelles ou collectives, figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour » (Perriault et Paul, 2004). Les pratiques informationnelles désignent quant à elles la manière dont l'ensemble des dispositifs (techniques comme les logiciels ou non comme les bibliothèques), des sources (en particulier d'informations mais aussi les ressources humaines), des compétences cognitives et habiletés informationnelles sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, et de traitement de l'information (Ihadjadene et Chaudiron, 2009).

Les notions d'information et de document ont subi de grands bouleversements depuis les années 1990, conséquents à l'industrialisation de l'information liée notamment à son informatisation (Le Coadic, 2004). Rapidité et même immédiateté, facilité de production, de diffusion et d'accès, et de fait grandeur des volumes d'information transmissibles sont les éléments essentiels qui déterminent ces bouleversements. C'est le « déluge informationnel » (A. Serres, 2004), voire l' « infobésité » nommée par Joël de Rosnay (Rosnay de, 2002). La fugacité et l'évolutivité de l'information rendent d'ailleurs difficiles les tentatives et les procédures d'archivage, de description et finalement complexifient l'accès à la connaissance. L'information, au cœur des pratiques informationnelles, est difficile à isoler pour en faire un objet observable dans les espaces numériques de formation. Par exclusion, elle n'est pas le contenu d'enseignement, le cours en ligne, la ressource pédagogique mise à disposition par l'enseignant pour ses groupes d'apprenants. Elle est plus englobante que la bibliographie, les lectures proposées en complément d'un cours. L'information documentée ou documentaire correspond à un besoin volontaire ou prescrit (Le Coadic, 1998) ou une offre d'information s'intégrant dans un processus de recherche, d'accumulation dans un contexte précis (URFIST de Bretagne, 2009), et s'intègre dans des accès et des médiations tout à la fois techniques et humaines.

Être capable d'accéder, de s'approprier et d'utiliser l'information relève de la maîtrise de l'information. Multiples sont les tentatives de définition et les débats conceptuels autour de cette maîtrise de l'information, ou culture de l'information, ou encore *information literacy,* de plus en plus aujourd'hui en lien avec la culture numérique. Les cinq piliers de la maîtrise de l'information correspondent aux compétences suivantes : « reconnaître les besoins en matière d'information ; trouver l'information et en évaluer la qualité ; récupérer et compiler l'information ; utiliser l'information de manière efficace et éthique ; utiliser l'information pour créer et communiquer du savoir » (A. Serres, 2012b). Être info-lettré, c'est donc connaître l'environnement informationnel et les notions info-documentaires, être maître des cinq compétences de la maîtrise de l'information, savoir développer sa pensée critique. En 2006, l'OCDE affirme que « la maîtrise de l'information permet de progresser depuis la dépendance à

l'égard des « intermédiaires » du savoir pour devenir « bâtisseurs » du savoir (OCDE, 2006). L'objectif est ambitieux et ne peut être atteint sans une réelle stratégie de formation et de « médiation éducative » (Annoot, 2012), d'accompagnement de l'individu dans son apprentissage des savoirs et savoir-faire en information-documentation.

Les termes de réussite et d'échec à l'université se définissent souvent en creux l'un de l'autre. La littérature scientifique peine malgré tout à expliciter précisément ces deux notions et surtout à identifier les causes et les formes de l'échec et du décrochage (Beaupère et Boudesseul, 2009). Au « profil attendu d'élèves supposés en difficulté, c'est-à-dire, avec un niveau de connaissances moyen, une motivation faible, un environnement socio-économique peu favorable à la poursuite d'études longues » (Fornasieri et al., 2003), on peut ajouter certains freins non conjoncturels à la réussite étudiante, en particulier en début de cursus, comme le parcours antérieurs ou les facteurs psychologiques. Cette problématique de la réussite étudiante concerne essentiellement les jeunes. Nous nous contenterons de la définition de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et des fourchettes généralement utilisées par les statisticiens, dont l'INSEE, pour considérer que la jeunesse correspond à peu près « à la tranche d'âge comprise entre 15 et 24 ans » (ONU, s.d.). Mais nous n'oublions pas les travaux des sociologues, qui dans leurs tentatives de définition de la jeunesse mettent « au centre de la réflexion les notions de famille et d'établissement professionnel (ou plus largement d'établissement social car la « profession » n'a pas été en tous temps et pour toutes les catégories le moyen d'« entrer dans la vie ») : dans quelles conditions quitte-t-on sa famille, comment s'établit-on de manière indépendante, quelles formes spécifiques peuvent prendre ou ont pris ces modèles de passage selon les situations sociales (les classes et les sexes) et selon les circonstances historiques ? » (Galland, 2009).

Notre recherche se situe ainsi dans un contexte spécifique aux contours flous, celui de la réussite et de l'échec à l'université dans une société numérique où les pratiques informationnelles individuelles et collectives, et en particulier celles des jeunes, sont difficiles à décrire et définir. C'est aussi ce qui en constitue l'intérêt.

DEMARCHE DE RECHERCHE

Pour entamer notre projet doctoral, notre première étape est de travailler les concepts et les phénomènes par le croisement, parfois la confrontation, des publications scientifiques sur notre sujet. L'intention est de déconstruire les représentations et les discours de la recherche sur ces questions. L'intérêt de notre revue de littérature, tout autant que sa complexité, tient à la pluridisciplinarité de notre approche. Il nous faudra ainsi bien définir notre posture, entre ces deux interdisciplines que sont les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication, mais aussi en tant que professionnelle engagée dans le terrain d'enquête. Une étude des mutations des

pratiques liées à l'information ne peut s'émanciper par ailleurs d'un travail visant à l'élaboration d'un panorama des objets et des facteurs du changement : définitions, approche historique, problématiques des technologies de l'information et de la communication. Il se trouve que ces objets sont nombreux et imbriqués, rendant indispensable une rigoureuse délimitation du champ d'étude, tant du point de vue des espaces numériques qui peuvent englober toutes les technologies de l'information et de la communication, que de l'information qui peut entendre la donnée aussi bien que la connaissance. Nous avons donc fait le choix de nous concentrer sur les supports, modes et outils numériques impliquant des pratiques informationnelles en situation d'apprentissage. Nous souhaitons également limiter le cadre de notre étude de cas aux plates-formes d'enseignement à distance qui constituent un espace délimité autour d'une unité de formation : groupe d'apprenants et d'enseignants, objectifs de formation ou diplôme, etc.

La deuxième étape de notre recherche a pour objectifs un recensement et une analyse des dispositifs existants, des outils dédiés à l'accès à l'information documentée dans les espaces de formation en ligne. Nous avons ainsi étudié les fonctionnalités des plates-formes d'enseignement à distance, la médiation documentaire dans les scenarii pédagogiques de cours en ligne, mais aussi les services externalisés à l'enseignement qui présentent des opportunités pour l'accès à l'information et l'apprentissage numérique. La question est vaste et nous amène à analyser dans la littérature et les dispositifs connus le rôle des enseignants et des professionnels de l'information, mais aussi des pairs.

La suite du travail, qui constitue notre étude de cas, s'intéresse aux pratiques des apprenants et souhaite en évaluer les éventuels bénéfices tirés de pratiques structurées et médiées, en fonction des typologies d'usagers. Cette étude de cas ambitionne de « décrire la dynamique d'un système particulier pour le comprendre et le comparer à d'autres systèmes afin d'en dégager des généralités » (Depover, 2009). La population choisie est celle des étudiants entrant à l'université et rencontrant des difficultés de parcours. Plusieurs enquêtes ont ainsi été menées à l'entrée en formation auprès des deux premières cohortes d'étudiants du DU Tremplin Réussite (2011, 2012), ce qui représente une population d'une soixantaine d'étudiants. Le dispositif, mis en place en février 2011 à l'Université de Strasbourg, est proposé au deuxième semestre à des étudiants de première année de Licence en échec ou en souhait de réorientation. L'ambition du programme est d'accompagner les étudiants dans leur choix de parcours et leur affiliation à l'université, de leur permettre d'acquérir une méthodologie du travail universitaire et de développer leur culture générale et scientifique.

Les enquêtes interrogent trois axes d'étude : le profil sociologique des étudiants, leur profil académique et leurs représentations sur leurs pratiques et leurs compétences informationnelles. Le choix méthodologique a été fait de s'appuyer sur des modèles existants d'enquêtes institutionnelles ou scientifiques. Si ce choix de nous baser sur des modèles existants a eu l'inconvénient de ne pas

nous permettre d'actualiser ou d'adapter les questionnements, il a eu le grand intérêt de nous permettre une comparaison fine de nos résultats avec des études quantitatives validées.

Les étudiants ont également été soumis à deux tests sur leurs compétences informationnelles, à partir du modèle proposé par la Crépuq (Mittermeyer et Quirion, 2003) et l'association Edudoc (Pochet et Thirion, 2008a). Le premier s'est déroulé à l'entrée en formation et le deuxième test a eu lieu en fin de dispositif, après près de deux cents heures d'enseignement de méthodologie du travail universitaire autour de l'expression-communication, de la maîtrise des outils numériques et de la recherche d'information, de la méthodologie du travail. Pour affiner les tendances observées, une dernière enquête et des entretiens avaient pour objectif d'identifier les raisons des usages/non usages en matière d'information dans les enseignements à distance, de comprendre les difficultés dans les pratiques, d'analyser les jugements sur l'utilité de la maîtrise de l'information et les formations suivies.

Les résultats de nos enquêtes sur les usages et de nos tests de compétences ont donc été confrontés à la fois aux résultats d'études antérieures de plus grande envergure et aux représentations de notre propre population. Même si elle portait sur une population réduite, l'analyse des données collectées dans notre étude de cas apporte une compréhension très intéressante des profils des étudiants du DU Tremplin Réussite, des pratiques et des compétences informationnelles de ces étudiants particuliers.

DEROULE DES CHAPITRES

Notre propos s'articulera en deux parties. Nous commencerons par aborder notre question de recherche du point de vue de la littérature scientifique et de l'observation de médiations de l'information existantes dans les espaces de formation en ligne. Cette analyse nous apportera la culture scientifique indispensable et une connaissance suffisamment large de la réalité du phénomène pour présenter dans un second temps notre étude de cas sur les pratiques en ligne et les compétences informationnelles des étudiants du DU Tremplin.

Notre choix de sujet d'étude nous amène donc dans un premier temps à définir un cadre théorique et à mettre en regard les résultats de la recherche dans différentes disciplines sur la question de la réussite étudiante, de l'accès à l'information et de la formation en ligne. Nous procèderons ainsi dans les trois premiers chapitres de notre première partie à une revue de littérature des différents axes que nous nous proposons de travailler dans notre étude de cas.

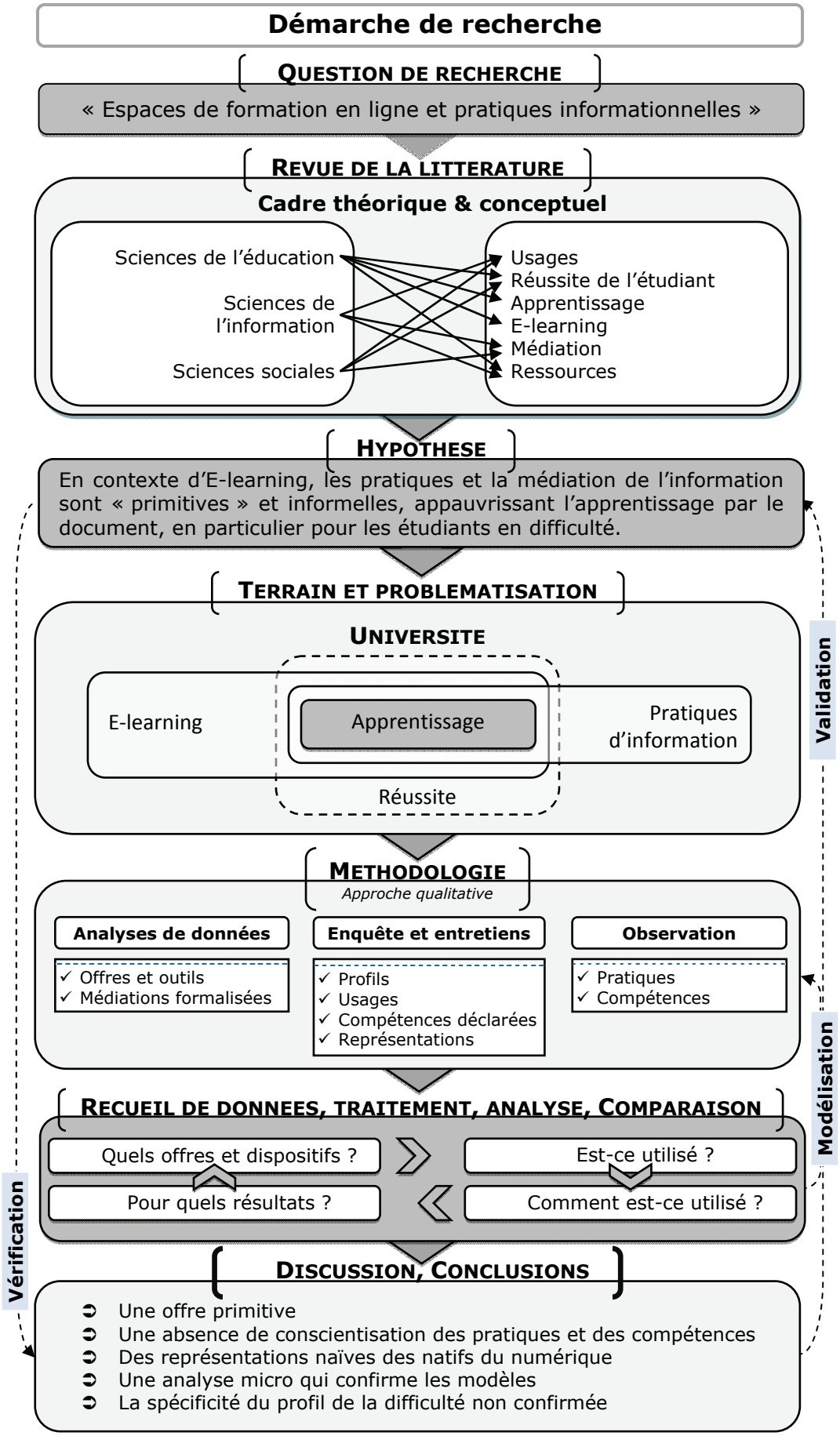


Figure 1 : Plan de recherche

Le premier chapitre sur la réussite à l'université nous permettra de présenter les cadres de la formation en premier cycle universitaire et de faire le point sur la réalité de l'échec et du décrochage des étudiants en lien avec la massification de l'accès aux études à partir des années 1980. L'étude des chiffres sur l'université, en particulier de l'université de Strasbourg, alimentera notre compréhension de la littérature sur les déterminants de la réussite étudiante, de l'échec et du décrochage. Cette réflexion nous conduira à aborder les politiques et les actions menées pour faciliter les cursus universitaires. À partir de cet état général qui constitue le terrain de notre travail, nous nous concentrerons sur deux déterminants de la réussite universitaire que sont la culture informationnelle et la culture numérique. Après avoir défini les notions essentielles du domaine, nous dresserons donc dans notre deuxième chapitre un tableau des travaux de recherche sur les pratiques informationnelles et sur la médiation documentaire, et nous attarderons sur les avancées de la réflexion s'intéressant à la culture informationnelle. Fortement reliés par les concepts partagés et les questionnements, mais que le formalisme de notre exposé nous oblige à distinguer, la formation au numérique et l'e-learning alimenteront le troisième chapitre de notre première partie. Nous pourrons conclure sur les croisements scientifiques entre disciplines et phénomènes et envisager les enjeux et réalités de la culture informationnelle dans la formation en ligne dans le cadre d'actions d'aide à la réussite, et ainsi disposer du capital savant pour étudier le cas spécifique d'une population engagée dans un dispositif de remédiation et de réorientation.

Sur les bases théoriques que nous aurons établies nous construirons dans notre deuxième partie l'analyse de l'étude de cas dans laquelle nous nous sommes engagée. Nous prendrons le temps d'argumenter sur notre méthodologie de recherche dans les premiers chapitres. Dans le chapitre cinq nous nous questionnerons sur notre posture de recherche, car notre expérience tout autant que notre rattachement professionnel aux sciences de l'information-communication mérite une distanciation particulière pour bien situer notre thèse en sciences de l'éducation. Suivra au sixième chapitre la description du terrain d'étude, pour nous l'université de Strasbourg et le diplôme d'université Tremplin Réussite, dans un contexte de formation en ligne. Pour permettre au lecteur de valider nos résultats, nous veillerons à expliquer et justifier notre méthodologie d'étude au chapitre sept, essentiellement basée sur des enquêtes qualitatives mises en regard d'études quantitatives repérées dans la littérature. Les données très intéressantes issues de l'enquête menée sur les profils socio-académiques et les parcours des étudiants seront exposées et comparées aux chiffres nationaux et aux résultats de recherches antérieures au huitième chapitre. Nous prendrons ensuite le temps d'analyser avec soin les caractéristiques de notre population en matière de pratiques d'information dans la formation en ligne et dans l'usage du numérique, dans les paragraphes du chapitre neuf. Nous finirons au dixième chapitre par l'étude comparée des compétences des étudiants en matière de maîtrise de l'information, puisque notre enquête et nos tests administrés en

début et fin de formation se calent sur des études menées auparavant dans d'autres universités. L'ensemble du travail nous amènera à notre conclusion qui fera le point sur l'ensemble de la recherche, ses apports par rapport aux connaissances existantes, ses limites aussi d'ailleurs, et les perspectives qu'il serait intéressant de suivre pour des travaux à venir.

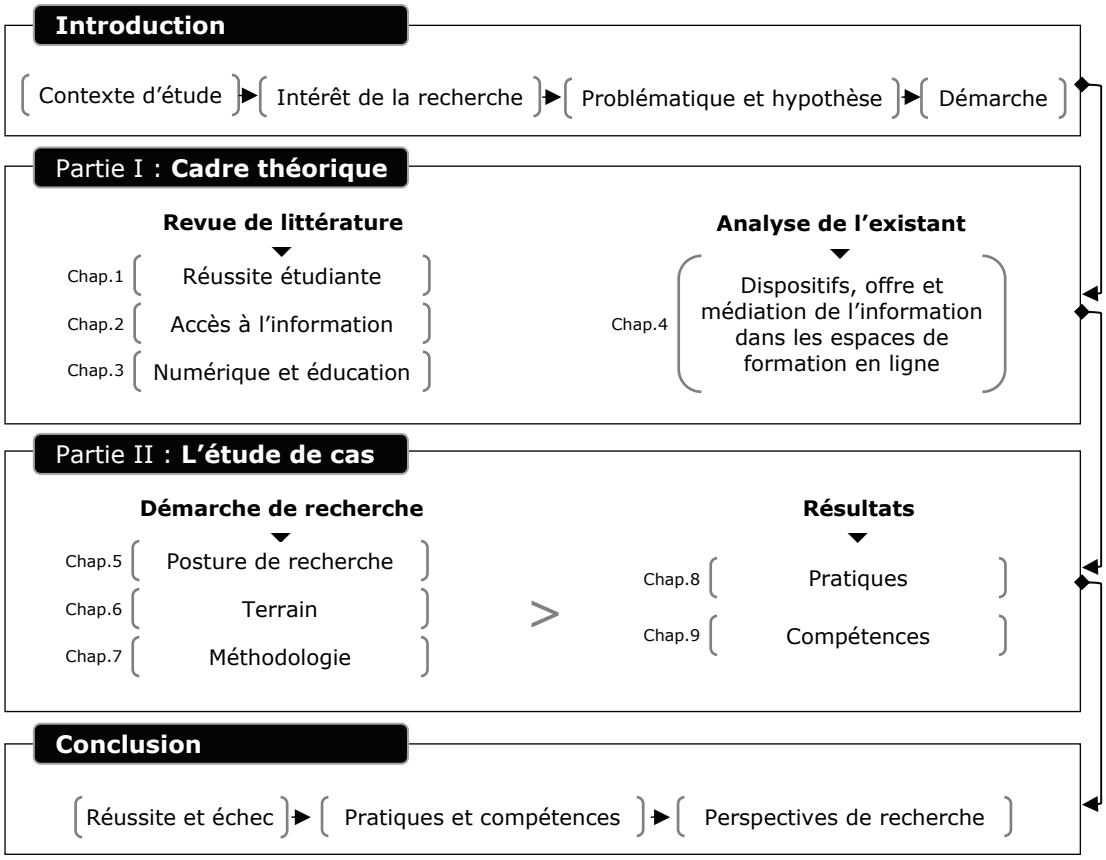


Figure 2 : Plan de la thèse

Partie I

Réussite à l'université, formation et information en ligne

Croisements disciplinaires pour une approche théorique et une contextualisation de l'objet d'étude

Introduction

De nombreuses études s'intéressent aux formes et bénéfices de l'apprentissage à distance, plus récemment aux notions d'organisation et d'indexation des supports pédagogiques (Lazrek et El Hassan, 2007). Nous disposons par ailleurs de recherches portant sur les objets documentaires numériques (Pédauque, 2003) et sur les nouvelles formes de médiation de l'information liées aux technologies de l'information (Johnson, Magusin, & Tin, 2005), ainsi que des travaux abondants sur la maîtrise de l'information (Dinet, 2008 ; O. Le Deuff, 2009 ; A. Serres et al., 2010).

Notre problématique se situe au confluent de ces recherches sur l'apprentissage, la formation et la médiation et de celles sur les technologies numériques. Les sciences de l'éducation ont une approche des processus d'enseignement et d'apprentissage, des dispositifs innovants de formation, de la médiation et de la médiatisation. Les sciences de l'information et de la communication se positionnent sur les questions des technologies, de la culture informationnelle, des besoins et usages de l'information, de la médiation mais aussi des contenus d'information et des savoirs. Les sciences informatiques nous intéressent également, surtout pour ce qui concerne les recherches en ergonomie et sur la relation homme-machine. La sociologie nous éclaire bien sûr pour comprendre les interactions et les représentations, les usages, l'analyse des profils et des parcours étudiants. Elle nous apporte également les éléments de méthode pour l'étude de terrain. La psychologie cognitive enfin nous est utile pour la compréhension des comportements dans l'observation des pratiques informationnelles.

Nous aborderons le cadre conceptuel et théorique de la recherche autour des questions qui seront mises à contribution pour notre travail d'études et laisserons de côté, nécessairement, tout à la fois des pans d'études fondamentaux dans leurs domaines respectifs mais que nous considérons moins pertinents pour notre questionnement. Notre mise en perspective des différents concepts, modèles et résultats de recherches (Figure 3) doit nous permettre de proposer un angle de

vue cohérent pour une meilleure compréhension de notre questionnement doctoral et de notre étude.

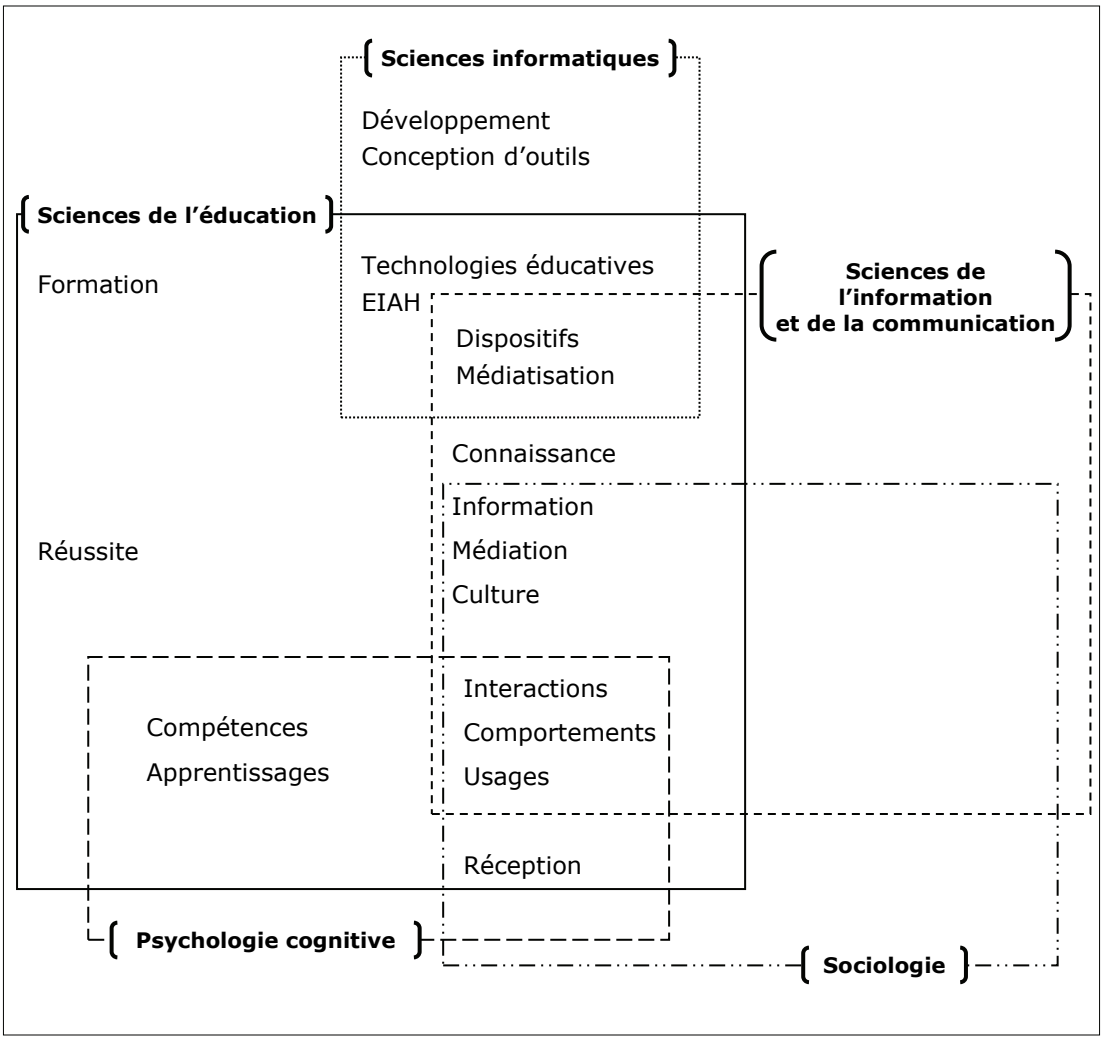


Figure 3 : Disciplines et concepts interrogés

Chapitre 1 : La réussite à l'université

Excellence et réussite sont les grands enjeux de l'enseignement à l'université aujourd'hui sans que les deux objectifs ne relèvent pourtant toujours des mêmes engagements. Les débats sur la réussite sont associés à ces questions éducatives et sociales, et soulèvent d'importantes controverses idéologiques.

Dans un contexte issu par ailleurs des accords de Bologne de 1999 et de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007 (France. République française, 2007), la recherche s'est intéressée tout à la fois au phénomène de la massification de l'accès aux études supérieures, aux questions de réussite, d'échec et d'abandon ainsi qu'aux nombreux dispositifs qui ont pu être mis en œuvre pour garantir l'accès du plus grand nombre aux diplômes universitaires.

1.1 L'UNIVERSITE FRANÇAISE

Les mutations profondes qu'a connues et que traverse encore l'université française marquent le paysage actuel des profils étudiants, des études et de la formation. Sans vouloir retracer l'histoire récente de l'université française, qui n'est pas notre propos, il est utile de revenir sur certains changements significatifs de ce contexte qui nous intéressent pour la compréhension de notre terrain et l'étude que nous proposons de mener.

1.1.1 Cadrage des diplômes et formations universitaires

Quarante-sept pays participent aujourd'hui au processus de Bologne initié en 1999. L'intention est de construire l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche et d'inciter les états membres à améliorer la compétitivité et

l'attractivité de leur système face à la concurrence mondiale par une harmonisation des diplômes, le développement de la mobilité, l'évaluation de la qualité de l'enseignement (CEDIES, 2004).

Les principes sont de cinq ordres :

1. une architecture des études supérieures fondée sur trois grades dont la dénomination varie selon le pays : Baccalauréat (ou Licence ou Bachelor), Master, Doctorat
2. l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, avec un supplément au diplôme (SD)
3. la mise en place du système européen de crédits – ECTS
4. une organisation en semestres et en unités d'enseignements
5. le développement de compétences et de connaissances transversales (langues, informatique, techniques de communication…)

Ainsi la loi de 2002 (France. Ministère de l'éducation nationale, 2002), consolidée par l'arrêté du 1er août 2011 (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011a), met en place la réforme dite « LMD », organisant la formation entre un 1er et un 2e cycle et les grades de Licence (3 ans), Master (cinq ans) et Doctorat (8 ans).

Quant à la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), elle « implique, pour chaque université, l'élaboration d'orientations stratégiques visant, à moyen et long termes, à améliorer leur attractivité, à leur permettre d'accéder à l'autonomie dans les 5 ans à venir, au niveau budgétaire, du management de leurs ressources humaines et de la maîtrise de leur patrimoine » (Caisse des Dépôts et Conférence des Présidents d'Université, 2009). L'objectif est donc d'accroître la performance des universités françaises en instaurant leur autonomie pour leur permettre d'assumer leur triple mission : « formation-recherche et innovation », et assumer leur « rôle vis-à-vis de la société et plus particulièrement des étudiants » (Comité de suivi de la loi LRU, 2012). Parmi les nombreux effets voulus par l'application de la loi, nous noterons pour ce qui nous intéresse les politiques menées en faveur de l'attractivité et, en inclusion ou non, les actions menées pour la réussite des étudiants et l'innovation pédagogique.

En termes de formation et d'accompagnement des étudiants, l'objectif d'attractivité affiché par la loi s'est voulu une réponse aux taux d'échec et d'abandon en premier cycle et aux difficultés d'insertion professionnelle des diplômés. « Au-delà des réformes de structures et de gouvernance de la LRU, l'objectif est de s'attaquer aux difficultés chroniques de l'université et de la recherche, notamment l'échec en premier cycle, l'orientation et l'insuffisance des moyens » (Aidara et Lichtenberger, 2011). La LRU a ainsi instauré les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités, et initié le plan réussite en licence. Elle entend poursuivre l'effort mené par les politiques précédentes

pour endiguer les échecs et les abandons attribués à la massification de l'enseignement supérieur.

1.1.2 Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur

Après un premier essor dans les années 1960 dû au baby-boom (Pérennès et Pinte, 2012), les années 1980 sont marquées par une forte hausse de la population étudiante en France (Figure 4). Les effectifs passent de 1,2 à 2,2 millions d'inscrits à l'université dans la période 1980-2000 (Christian Begin et al., 2012).

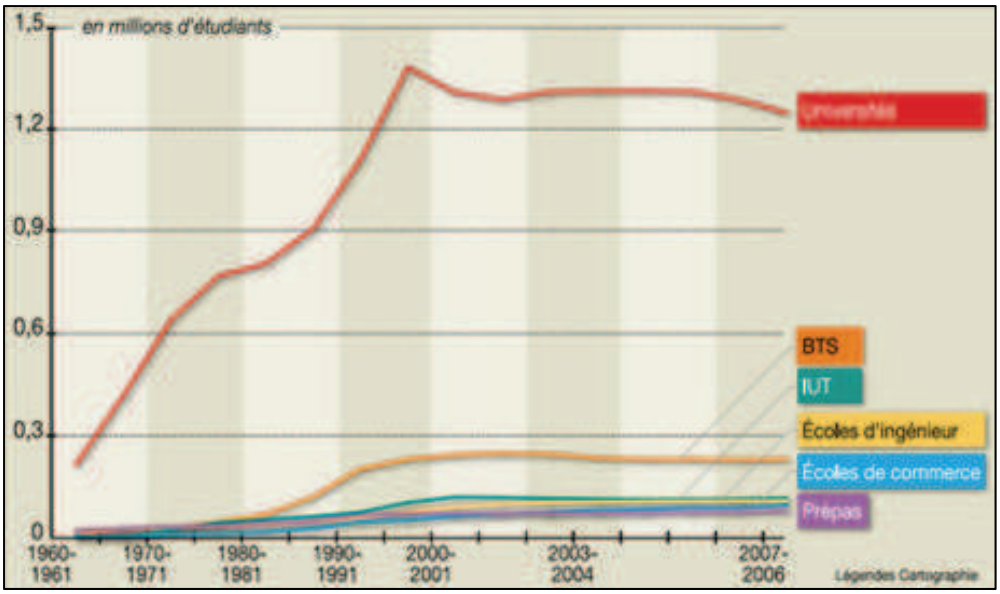


Figure 4 : Évolution du nombre d'étudiants entre 1960 et 2007 (Galbaud, 2010)

Le nombre d'élèves qui obtiennent leur baccalauréat se stabilise dans les années quatre-vingt-dix et deux mille (Béduwé et Germe, 2004), tandis que le nombre d'étudiants augmente encore, favorisé par le plan Université 2000, lancé en 1990, qui va permettre de disséminer les antennes universitaires sur les territoires et d'augmenter le nombre de structures de formation. Pour 2,4 millions d'étudiants à la rentrée 2011 (1,7% de plus par rapport à 2010), 1,39 million étaient inscrits dans les universités françaises, soit 2,4% de plus qu'en 2010. 78 % des 530 000 jeunes qui ont obtenu en 2010 le baccalauréat général, technologique ou professionnel (Tableau 1) se sont inscrits dès la rentrée suivante dans l'enseignement supérieur (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011b).

Tableau 1 : Origine scolaire des nouveaux bacheliers dans les filières du supérieur (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011c)

01 Origine scolaire des nouveaux bacheliers dans les filières du supérieur (en %) – Évolution entre 2001 et 2010

France métropolitaine + DOM

	Université hors IUT		IUT		CPGE		STS (hors DCG) (1)		Autres formations (2)	
	2001	2010	2001	2010	2001	2010	2001	2010	2001	2010
Bac ES	23,6	24,8	21,7	24,3	12,4	13,8	8,5	9,7	22,0	27,5
Bac L	22,2	16,7	2,7	2,3	11,1	9,1	5,7	4,7	14,8	10,4
Bac S	37,4	40,7	43,2	41,4	72,3	72,0	9,0	9,6	43,2	43,9
Bac général	**83,2**	**82,2**	**67,6**	**68,0**	**95,8**	**95,0**	**23,2**	**24,0**	**80,0**	**81,9**
Bac STI	1,4	1,4	13,2	12,0	2,3	2,3	22,2	16,4	2,3	2,7
Bac STG (3)	9,4	8,4	15,7	14,7	1,4	2,3	34,2	29,6	7,3	7,1
Bac autres techno.	3,2	3,6	2,3	3,2	0,5	0,4	10,3	8,9	8,7	6,5
Bac technologique	**14,0**	**13,4**	**31,2**	**29,9**	**4,2**	**5,0**	**66,7**	**55,0**	**18,4**	**16,3**
Bac professionnel	**2,8**	**4,4**	**1,2**	**2,1**	**0,0**	**0,0**	**10,1**	**21,1**	**1,6**	**1,8**
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

(1) DCG : diplôme de comptabilité et de gestion (ex DPECF).
(2) Les « autres formations » correspondent aux écoles d'ingénieurs et formations d'ingénieurs en partenariat non universitaires, établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités (commerce, gestion, vente, comptabilité, notariat, architecture, spécialités diverses), écoles d'arts et de la culture, facultés privées, écoles paramédicales (données 2009-2010) et de formations sociales (données 2009-2010) qui recrutent des bacheliers.
(3) STT en 2001.

Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES

En 2010 déjà, 60,1% des étudiants de l'université française étaient inscrits dans le cursus licence (INSEE, 2012). Les facultés et les UFR (unités de formation et de recherche) voient cependant lentement décroitre leur nombre d'inscrits au profit des classes de techniciens supérieurs (STS) et des écoles Tableau 2).

Tableau 2 : Étudiants inscrits depuis dans l'enseignement supérieur en milliers (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et France. Direction de la programmation et du développement, 2012)

	1960 1961 (1)	1970 1971 (1)	1980 1981	1990 1991	2000 2001	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012
Universités (disciplines générales et de santé)	214,7	637,0	804,4	1 085,6	1 277,5	1 247,5	1 223,7	1 267,9	1 320,6	1 289,9
Évolution annuelle (%)					0,4	-2,9	(3) -1,3	3,6	4,2	(5) 0,9
IUT		24,2	53,7	74,3	119,2	116,2	118,1	118,1	116,5	115,7
Évolution annuelle (%)					1,6	2,2	1,6	0,0	-1,4	(6) -0,6
STS	(2) 8,0	(2) 26,8	67,9	199,3	238,9	230,9	234,2	240,3	242,2	(7) 246,0
Évolution annuelle (%)					0,0	1,1	1,4	2,6	0,8	1,6
CPGE (4)	(2) 21,0	(2) 32,6	40,1	64,4	70,3	78,1	80,0	81,1	79,9	80,4
Évolution annuelle (%)					-0,8	2,5	2,5	1,4	-1,6	0,7
Autres établissements et formations	(2) 66,0	(2) 130,0	215	293,4	454,3	558,8	578,2	606,5	560,4	621,0
Évolution annuelle (%)					4,1	1,6	3,5	4,9	-7,6	(8) 1,4
Ensemble	**309,7**	**850,6**	**1 181,1**	**1 717,1**	**2 160,3**	**2 231,5**	**2 234,2**	**2 314,0**	**2 319,6**	**2 347,8**
Évolution annuelle (%)					1,1	-1,0	0,1	3,6	0,2	1,2

(1) Chiffres France métropolitaine pour 1960-1961 et 1970-1971. (2) Estimation. (3) Évolution à champ constant, c'est-à-dire en excluant les étudiants d'IUFM en 2008-2009 et ceux des 17 écoles d'ingénieurs sorties du champ universitaire en 2007-2008. L'évolution entre 2008-2009 et 2007-2008 pour les universités (hors IUT et hors IUFM) est de - 1,3 % au lieu de - 1,9 %. (4) Les effectifs d'étudiants en diplôme d'études comptables et financières ont été comptés en CPGE avant 1990 et avec les autres établissements et formations ensuite. (5) Évolution à champ constant, c'est-à-dire en retirant des effectifs 2010-2011 les étudiants des établissements qui composent l'université de Lorraine, sortie du champ universitaire en 2011-2012. (6) Y compris IUT de l'université de Lorraine. (7) Y compris les 275 étudiants de Mayotte, devenu un DOM en 2011. (8) Évolution à champ constant, c'est-à-dire en rajoutant dans les effectifs 2010-2011 les étudiants des établissements qui composent l'université de Lorraine, entrée dans le champ des grands établissements en 2011-2012.

Les objectifs annoncés en 1985 par Jean-Pierre Chevènement d'amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat en l'an 2000 (République française, 1985) s'en approchent en 2013 (Figure 5) avec un pourcentage de 73% de diplômés, et un taux de 86,6% de réussite (Le Laidier et Thomas, 2013), certes en partie grâce à la création des baccalauréats professionnels (Albouy et Tavan, 2007).

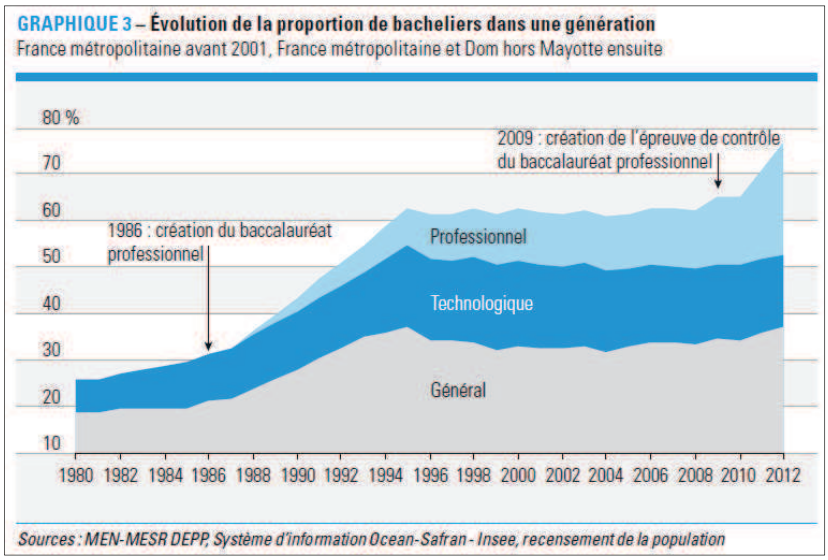


Figure 5 : Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération (F. Thomas, 2013)

Mais l'interpellation de Frédérique Beaud reste d'actualité : « 80 % au bac... et après ? » (Beaud, 2003). Avec 44% d'élèves entrés en 6e en 1995 « désormais titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur » (Lefebvre, 2012), on approche des objectifs politiques de parvenir à 50% d'une classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur (Legendre et Maillard, 2006). Ils étaient 5% en 1955 (Fischer, 2000). Mais ces évolutions ne peuvent affranchir des questionnements anciens sur la population étudiante et l'inégalité sociale, ses chances de réussite académiques et professionnelles.

Les profils des étudiants entrant à l'université se modifient en effet aussi avec l'élargissement des publics de l'enseignement supérieur. Celui-ci « a eu pour effet d'attirer vers les universités une population d'étudiants au profil sensiblement différent de ceux des générations précédentes. Outre le fait que nombre d'entre eux sont moins bien préparés à poursuivre des études longues, voire à s'intégrer aisément dans les cursus traditionnels de licence, la plupart attendent de leur passage à l'université une formation ou un diplôme professionnalisant débouchant sur un emploi dans le monde de l'entreprise » (Cour des comptes, 2012). La démocratisation aurait eu ainsi pour effet de modifier les niveaux de compétences à l'entrée dans le cursus mais aussi les attentes des jeunes en matière de formation.

Au niveau des élèves comme des étudiants et même tout au long du parcours, la controverse est forte sur la réalité de cette démocratisation, qui « peut s'accomplir de deux manières. L'une est quantitative : des flux de plus en plus importants d'élèves atteignent des niveaux d'éducation de plus en plus élevés ; l'autre est qualitative : à un niveau donné, le milieu social d'origine joue un rôle moindre pour expliquer la réussite scolaire » (Kieffer et Duru-Bellat, 2000). D'une part « l'origine socioprofessionnelle des étudiants français évolue très peu d'une année sur l'autre. Les étudiants des catégories socioprofessionnelles les plus favorisées continuent à être fortement surreprésentés au détriment des jeunes de catégories socioprofessionnelles plus modestes : toutes formations confondues, 30,7 % des étudiants ont des parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale ; 10,5 % sont des enfants d'ouvriers » (INSEE, 2010). D'autre part, les questions de l'échec et de l'abandon à l'université seraient fortement liées à l'arrivée de ces nouveaux profils. « Ainsi, des jeunes qui, jusque-là, n'entraient pas dans l'enseignement supérieur, y ont accès. Une population de néo-bacheliers de plus en plus nombreuse, mais aussi de plus en plus diversifiée, s'inscrit alors en L1. L'afflux des nouveaux étudiants en L va mettre à l'ordre du jour la question du "décrochage" et celle de son traitement dans les années 2000. La réussite en licence est d'autant plus nécessaire que le LMD fait de la licence, en théorie, le premier niveau de certification de l'enseignement supérieur, trois années après le baccalauréat » (Lemistre, 2012).

1.2 REUSSITE, ECHEC ET DECROCHAGE A L'UNIVERSITE

La littérature est abondante sur la question de la réussite, du décrochage et de l'échec à l'école et à l'université. L'enjeu pour la société et l'économie du pays est de taille. En effet, les enquêtes montrent que « les diplômés de l'enseignement supérieur sont beaucoup moins nombreux à avoir perdu leur emploi pendant la crise économique mondiale que ceux qui ont quitté l'école sans qualification » (OCDE, 2011). Il paraît alors nécessaire de comprendre les facteurs de réussite, d'échec et d'abandon car en effet, « l'analyse des raisons, motifs, déterminants de l'abandon à l'université revêt […] une importance cruciale pour le système éducatif français au regard des critères de justice sociale mais aussi d'efficacité économique » (Gury, 2007).

1.2.1 Tableau de la réussite étudiante

Les notions portent à controverse, dans le domaine scientifique tout autant qu'académique. Pour Marc Romainville et Christophe Michaut d'ailleurs, « échec et réussite sont davantage des notions à usage pratique que des construits scientifiques élaborés » (Romainville et Michaut, 2012). Peu de définitions sont d'ailleurs proposées dans les publications qui se préoccupent plus de modéliser les prédicteurs du phénomène.

Délimiter les contours de la réussite à l'université implique de s'interroger du point de vue de l'étudiant et de l'institution. Si pour l'étudiant la réussite peut être « le fait qu'un étudiant inscrit dans un programme de l'enseignement supérieur arrive au terme de ce programme et obtienne son diplôme » (Romainville et Michaut, 2012), l'institution doit considérer le temps nécessaire à l'obtention de ce diplôme et le coût engendré par les retards pris dans les cursus. La réussite sera donc plutôt définie par l'obtention de chacun des semestres qui constituent le diplôme, l'absence de retard dans le cursus. La notion d'échec sera donc invoquée dès les examens de la première année d'études, même si « juger […] de l'efficacité de cette première année selon les seuls taux d'étudiants qui la réussissent du premier coup revient à occulter les autres fonctions qu'elle remplit » (Romainville et Michaut, 2012). Même si le coût de l'échec aux examens des premiers semestres est lourd pour l'institution, mais aussi pour l'étudiant, ce passage joue un rôle dans la construction du jeune, et est tout de même déterminant en termes de décrochage et de réorientation. Il est souvent décrit dans la littérature comme une étape de transition délicate, de « ruptures simultanées » (Coulon, 2005) entre le secondaire et le supérieur, l'enfance et l'âge adulte, la prise en charge et l'autonomie (J.-M. De Ketele, 1990). Dès lors, « la réussite ne peut-elle aussi s'envisager comme l'élaboration progressive d'un projet de formation et/ou de vie, autorisant, voire soutenant, une bonne réorientation ou le développement de compétences valorisées ultérieurement dans un autre projet de formation ou dans la vie professionnelle ? » (Leclercq et Parmentier, 2011).

De la difficulté de l'étudiant à réussir dans un cursus, incluant un ou plusieurs échecs aux examens, à l'abandon de celui-ci ou de toute ambition universitaire, la frontière est ténue et le processus est complexe et personnel. Le décrochage est le fait de sortir du système éducatif sans diplôme et sans se réinscrire pendant une année (Beaupère, Boudesseul, et Macaire, 2009) « Le décrochage est rarement soudain : il relève davantage du processus que de l'événement » (Beaupère et al., 2009) et ses déterminants varient au cours du temps (Gury, 2007). Il est difficile de dissocier les trois phénomènes qui s'analysent souvent en miroir ou en creux dans la littérature.

Comment caractériser enfin les étudiants « en difficulté » ? Ils présentent à certains moments des signes de décrochage du cursus dans lequel ils sont inscrits (absentéisme, absence de travail personnel, remise en question de l'orientation), ou dont on peut craindre qu'ils ne réussiront pas leurs examens (difficultés d'apprentissage, résultats insuffisants).

Si l'on se penche sur les résultats aux examens (Tableau 3), on peut noter que 28% des étudiants inscrits à la rentrée 2007 (cohorte constituée de 154 300 étudiants inscrits pour la première fois en première année de licence) dans une université française ont obtenu leur licence en trois ans et 12,2 % en quatre ans (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013). L'université de Strasbourg présente en 2010 des résultats inférieurs aux chiffres nationaux, avec notamment 24% d'étudiants ayant réussi

leur licence en trois ans. 40,8 % des étudiants entrants en première année de licence en 2007 sont inscrits en deuxième année à la rentrée suivante.

Tableau 3 : Comparaison des taux de réussite en licence Université de Strasbourg/France (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013)

Taux de réussite en licence			
		Université de Strasbourg	France
	Effectifs L1 en 2007-2008	4 088	146 964
Réussite en 3 ans	Réussite	1 019	41 106
	Taux observé (en %)	24,9	28,0
Réussite en 4 ans	Taux observé (en %)	13,8	12,2
Répartition des effectifs par baccalauréat	Bac pro	2,9%	4,2%
	Bac général	73,7%	75,2%
	Bac techno	12,2%	15,9%
	Non bacheliers	11,3%	4,8%
	Total	100,0%	100,0%

Des disparités existent entre les différentes filières universitaires (Tableau 4) qui montrent le rôle sélectif que joue la première année selon les domaines.

Tableau 4 : Devenir des bacheliers inscrits à l'université (hors IUT) par grande filière en % (Dethare, 2005)

Filière suivie à l'université en 2002-2003	Poursuivent à l'université				Se réorientent ailleurs			Abandonnent les études	N'avaient pas choisi cette filière en fin de terminale
	Continuent dans la même discipline			Choisissent une autre discipline universitaire	STS	IUT	Autre réorientation		
	Passent en 2ème année	Restent en 1ère année	Ensemble						
Droit-Sciences politiques	47,5	25,0	72,5	8,8	6,4	0,3	8,8	3,3	13,5
Sciences économiques-Gestion	38,7	16,5	55,2	11,9	14,3	8,0	4,8	5,9	28,3
AES	40,6	15,5	56,1	15,2	13,6	1,7	4,1	9,4	45,6
Lettres-Sciences du langage-Arts	60,5	9,6	70,0	10,0	7,5	0,4	5,9	6,3	19,0
Langues	51,5	12,6	64,1	12,2	10,0	1,1	4,8	7,8	14,4
Sciences humaines et sociales	55,2	13,8	69,0	4,1	8,0	2,0	9,0	8,0	16,8
Sciences fond. et applications	44,7	18,7	63,4	12,1	7,0	8,6	3,1	5,9	25,1
Sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'univers	55,2	13,6	68,7	6,7	4,3	6,3	8,6	5,5	17,2
STAPS	54,5	32,5	87,1	5,0	2,2	0,5	0,5	4,7	1,5
Médecine	14,5	54,8	69,3	11,1	2,6	0,6	12,3	4,1	7,2
Pharmacie	27,6	51,7	79,2	5,9	1,5	4,8	8,5	0,0	–
Ensemble	46,5	22,0	68,5	9,1	7,3	2,4	6,7	6,0	17,1

Source : DEP, panel de bacheliers 2002.

Les résultats de la réussite en licence en trois ou quatre ans doivent être mis en regard avec les chiffres des études plus longitudinales et étendues sur l'ensemble des diplômes du supérieur. Sur la cohorte des enfants entrés en 6e en 1995, ayant obtenu un baccalauréat général, et ayant engagé des études supérieures (étude de l'INSEE sur un panel de 18 000 élèves), neuf sont sortis sans diplôme et « 80 % des bacheliers qui s'étaient inscrits en première année de licence sont sortis avec un diplôme. Le plus souvent ils ont obtenu au moins un diplôme à l'université ; mais 18 % ont acquis leur diplôme ailleurs après s'être réorientés avec succès dans une autre formation, souvent une STS » (Lefebvre,

2012). Ces indicateurs montrent bien la pluralité des parcours et des profils des étudiants dans leur accès au diplôme.

Ainsi, le parcours détaillé des étudiants de première année (Figure 6), qu'ils aient réussi leurs semestres ou non, est intéressant à étudier. Pour ceux qui connaissent un échec en première année, près d'un quart redouble et 3,2 % changent de formation universitaire (70 % de ceux-là se dirigent vers un DUT). Au total, sur les quatre années d'observation de la cohorte 2007, 38,9 % des étudiants ont obtenu leur licence (Fouquet, 2013).

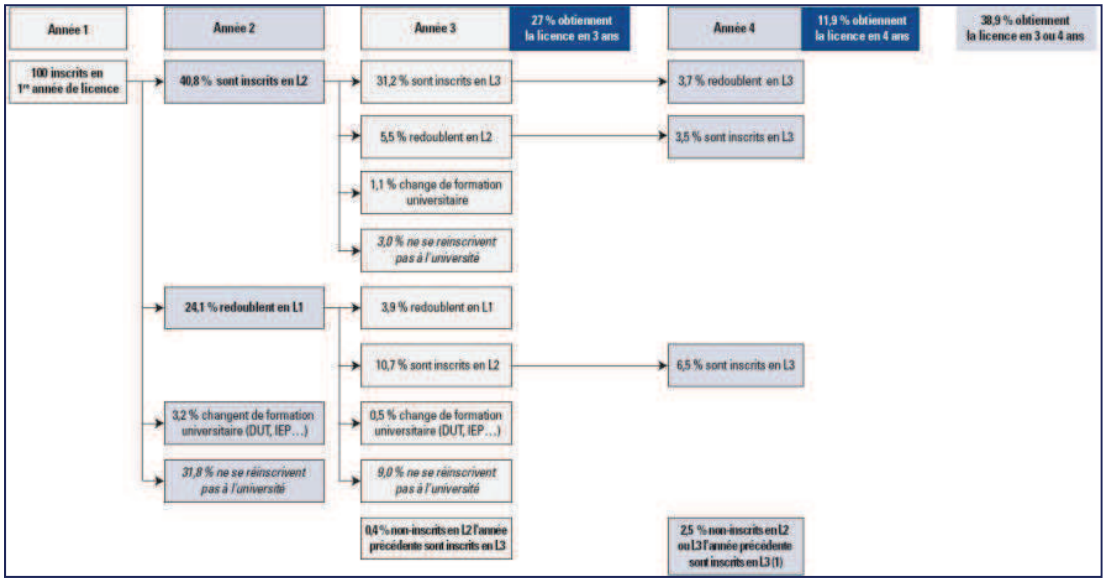


Figure 6 : Parcours des nouveaux entrants en L1 en 2007 (Fouquet, 2013)

En termes d'échec en début de diplôme et de parcours, malgré les résultats de Strasbourg inférieurs aux chiffres nationaux déjà cités (Tableau 5), ces étudiants quittent moins l'université et sont plus enclins à redoubler ou à se réorienter. Ils sont donc moins décrocheurs.

Tableau 5 : Devenir en 2011-2012 des nouveaux bacheliers inscrits en 1ere année de licence (LMD, inscription principale) en 2010-2011 à l'université

Devenir en 2011-2012		**Strasbourg**	**France**
Poursuite L2 ou de niveau équivalent	Effectifs	1497	62908
	%	39,4	43,1
Redoublement en L1	Effectifs	1094	37018
	%	28,8	25,4
Changement d'orientation	Effectifs	152	4495
	%	4,0	3,1
Sortie de l'université	Effectifs	1056	41419
	%	27,8	28,4
Origine des nouveaux bacheliers inscrits en L1 en 2010-2011	Bac général	81,8%	79,2%
	Bac professionnel	4,0%	5,3%
	Bac technologique	14,2%	15,5%
	Total	100%	100%

1.2.2 Déterminants de la réussite et de l'échec

Des chercheurs ont bien sûr tenté de comprendre les raisons de la réussite universitaire et les causes des échecs au diplôme ou des abandons. Les facteurs qui influent le plus sur la réussite en licence ont été largement étudiés en particulier depuis les années quatre-vingt-dix (Figure 7).

Parmi eux interviennent la série du baccalauréat (les baccalauréats généraux et en particulier le bac S obtenant les meilleurs résultats) et l'âge d'obtention de celui-ci : 35,4 % de ceux qui sont bacheliers « à l'heure ou en avance » sont diplômés en trois ans, contre 17 % en cas de retard d'un an, et 9 % en cas de retard supérieur à un an. Plus l'étudiant accumule de retard et plus ses chances d'obtenir son diplôme se réduisent. On note un écart de plus de 10,6 points entre le taux de réussite des étudiants issus de familles très favorisées (31,7 %) et celui des étudiants issus de familles défavorisées (Fouquet, 2013). Si les filles réussissent globalement mieux que les garçons leur licence en trois ans (30,6% des filles contre 21,1% des garçons) pour la cohorte entrée à l'université en 2007 (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et France. Direction de la programmation et du développement, 2012), elles intègrent moins souvent les filières scientifiques, sélectives et professionnalisantes. Le constat est semblable pour les jeunes issus des milieux moins favorisés.

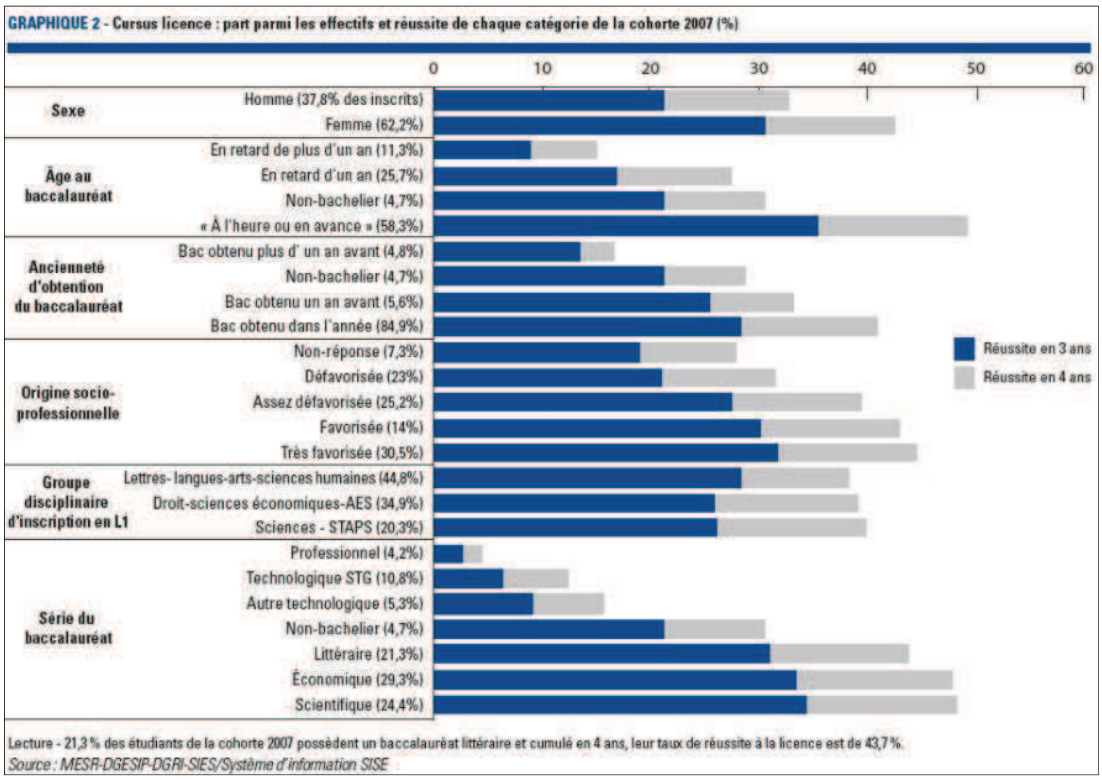


Figure 7 : Cursus licence : part parmi les effectifs et réussite de chaque catégorie de la cohorte 2007 en % (Fouquet, 2013)

Même si la question la paupérisation des étudiants est toujours en débat, les contraintes économiques et l'emploi étudiant peuvent aussi être des facteurs à risque : « un volume important d'heures de travail hebdomadaires (ici plus de 16 heures) réduit nettement le temps consacré aux études ainsi que, potentiellement, l'assiduité des étudiants, et a de ce fait un effet négatif sur la réussite universitaire. En revanche, occuper un emploi à temps très partiel (ici moins de 16 heures hebdomadaires) limite ces effets négatifs » (Beffy, Fougère, et Maurel, 2009). Néanmoins, d'autres études corrigent l'effet de l'emploi sur la réussite, limitant les risques aux emplois qui ne sont pas en lien avec les études (Marry, Degenne, et Moulin, 2011).

Des modèles sont proposés pour illustrer le processus de réussite, d'échec ou de décrochage. Le modèle éducationnel de Vincent Tinto (Figure 8) a eu l'intérêt de mettre en avant les facteurs sociaux tout autant qu'académiques. Malgré les critiques qui lui ont été faites (McCubbin, 2003), il montre bien le rapport à la norme et à l'institution et le rôle de celles-ci dans le décrochage :

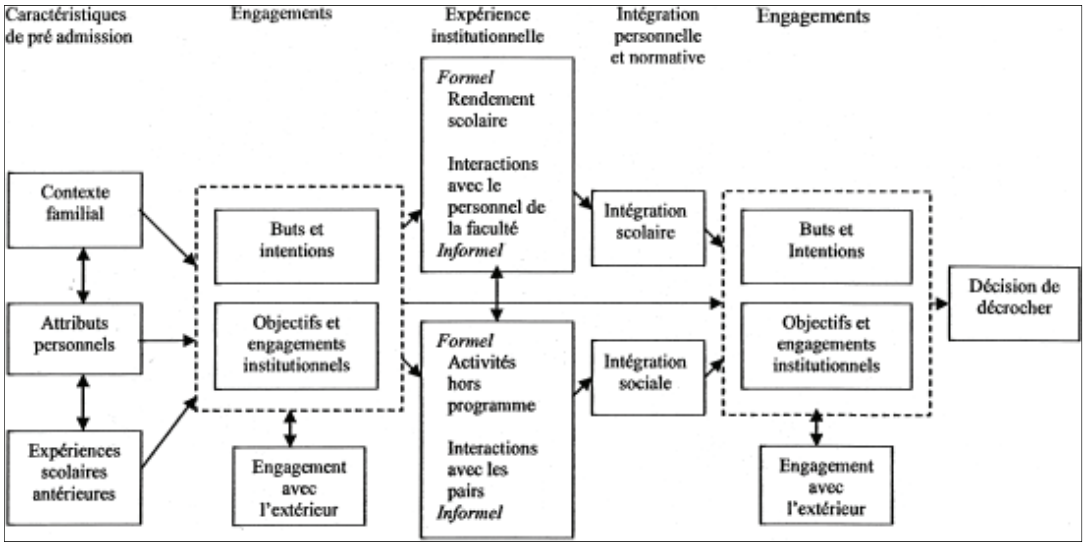


Figure 8 : Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (Tinto, 1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003), (cité par (Sauvé et al., 2006)

De nombreuse analyses ont proposé une telle schématisation ou l'ont adaptée, y intégrant le modèle motivationnel de la réussite à l'université, et en creux de l'échec (Schmitz et al., 2011). Marc Romainville et Christophe Michaut, par exemple (Figure 9), considèrent aussi le facteur psychologique et les représentations comme déterminants de la réussite, ainsi que les contextes de vie et d'études, l'acculturation à l'institution et à ses modalités de formation et d'évaluation (Romainville et Michaut, 2012).

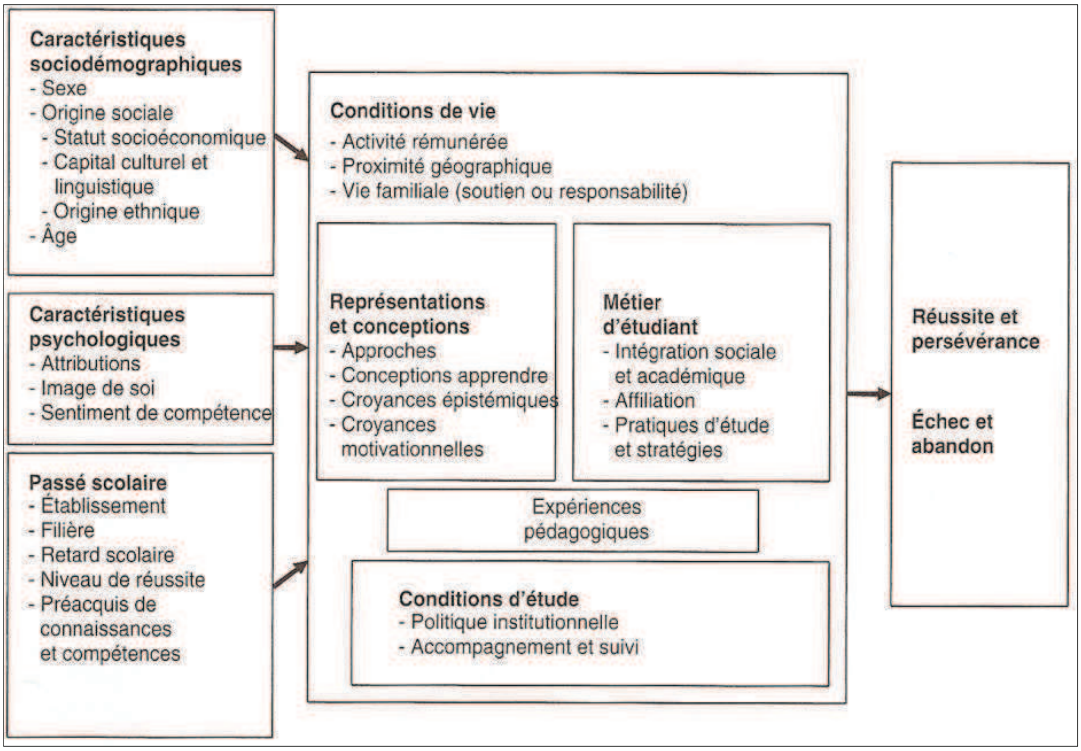


Figure 9 : Synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec (Romainville et Michaut, 2012)

À côté des études quantitatives qui se rejoignent sur les profils sociologiques et académiques des étudiants en réussite ou en échec, des recherches proposent donc des analyses plus spécifiques de certains facteurs de réussite. La psychologie cognitive va ainsi par exemple s'intéresser aux façons d'étudier, aux stratégies d'apprentissages des étudiants mais aussi à l'engagement et à la motivation.

Sophie Morlaix et Bruno Suchaut ont analysé en 2012 les effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs sur la réussite en première année universitaire sur un échantillon de quatre cent vingt et un étudiants (Morlaix et Suchaut, 2012). Ils ont donc testé les capacités cognitives et académiques de ceux-ci pour évaluer leurs « chances de réussite ou les risques d'échec » et de « mieux cibler les mesures d'aide et de soutien ». Ils relèvent qu'au-delà « des forts effets liés à la série du baccalauréat, l'influence autonome du niveau de compétence en compréhension de l'écrit montre que les compétences acquises, quelle que soit la filière fréquentée dans l'enseignement secondaire, contribuent à la réussite à l'université. » Les capacités cognitives ne semblent pas selon eux exercer un effet autonome sur les résultats des étudiants en début de cursus.

Leur test de compréhension écrite est basé sur le DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française) et mesure trois facettes des capacités cognitives des

étudiants : la mémoire de travail, la vitesse de traitement et le raisonnement. Leur constat est que les enfants de cadres affichent des résultats supérieurs parfois très marqués. De même, des écarts significatifs sont relevés selon la série du bac, la mention et l'âge. Selon les deux chercheurs, les caractéristiques sociodémographiques et scolaires expliquent 40% de la variance des notes de fin de premier semestre. Pour leur test sur les capacités cognitives, ils ne notent aucune différence entre garçons et filles, mais soulignent que le retard au baccalauréat est très significatif. Cette étude croise donc les déterminants de la réussite en appuyant l'interrelation entre les capacités cognitives et les profils socio-académiques des entrants à l'université.

D'autres études étudient le schéma d'apprentissage des étudiants pour y trouver les déterminants de la réussite. L'étude de Wendy McMillan (McMillan, 2010) sur les stratégies d'apprentissage est aujourd'hui souvent citée en exemple pour pointer les critères de réussite à l'université. Cette enquête par interview intéressait des étudiants de troisième année à la faculté dentaire de l'université de Western Cape (Afrique du Sud), sept étudiants ayant obtenu des scores supérieurs à 65% aux examens (sur une cohorte de 100 étudiants). Malgré cette population très réduite, les axes dégagés sont intéressants, qui recoupent d'ailleurs les conclusions d'autres études (Figure 10).

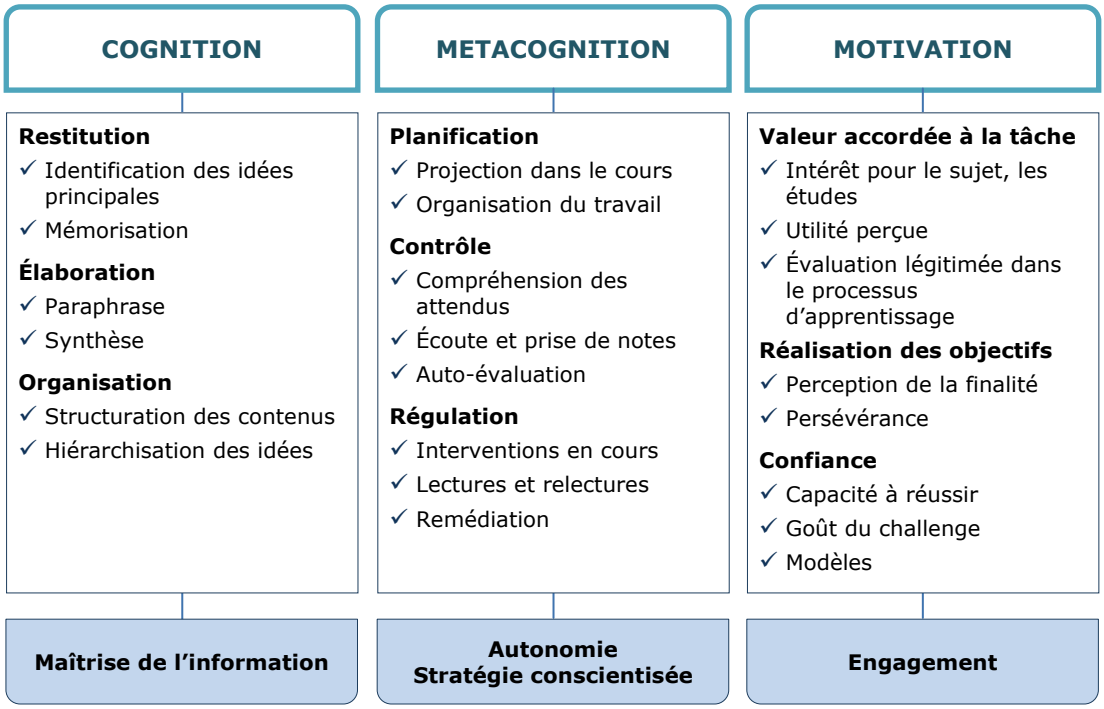


Figure 10 : Stratégies d'apprentissage des étudiants en réussite d'après l'étude de Wendy McMillan (McMillan, 2010)

Nous considérons que le travail universitaire, que l'on peut définir à l'image du travail scolaire (Sembel, 2011), est le travail intellectuel effectué dans le cadre des études, qu'il soit fait pendant les cours ou en dehors, sur prescription des enseignants ou à l'initiative de l'étudiant. Dans son étude sur les compétences et capacités d'auto apprentissage des étudiants éprouvant des difficultés, Séraphin Alava fait les constats un peu abrupts suivants :

- Lire est pour eux une corvée.
- Ils éprouvent des difficultés à lire des textes théoriques.
- Ils valorisent l'apprentissage par cœur.
- Pendant le cours, ils sont incapables de comprendre, ils se contentent de prendre des notes.
- Ils ont des difficultés à travailler seul, mais aussi à débattre avec d'autres des contenus de cours.
- L'absence de démarche automatique ou régulière de recherche de documents après le cours est une de leurs caractéristiques.
- Ils éprouvent de la difficulté à réutiliser les notes de cours
- (Alava, 2005).

L'auteur souligne ainsi lui aussi le manque de stratégies et de compétences métacognitives chez les étudiants en difficulté.

Dans le cadre du travail de l'étudiant toujours, les publications professionnelles ou scientifiques qui se sont intéressées à l'effet des pratiques d'information et de la fréquentation des bibliothèques universitaires sur la réussite ont pointé des marqueurs positifs. La fréquentation des lieux de documentation « est associée à des probabilités légèrement plus élevées de succès : ceux qui y travaillent au moins une fois par semaine ont des chances de réussite totale 1,14 fois supérieures à celles de ceux qui s'y rendent plus rarement ou jamais » (Gruel, 2002). Plus convaincante, l'étude de l'Observatoire de la vie étudiante de 2012 « démontre de façon incontestable l'existence d'un lien très fort entre l'utilisation des bibliothèques, mesurée par l'emprunt de livres, et la réussite des étudiants au cours des trois années du cycle licence » (Fantin et Heusse, 2012). C'est tout autant la fréquentation du lieu institutionnel que la pratique culturelle qui bénéficie à l'étudiant. Par ces stratégies de travail universitaire et d'apprentissage « l'étudiant est […] doublement affilié : d'une part, sur le plan institutionnel, il sait désormais comprendre et interpréter les multiples dispositifs institutionnels qui régissent la vie quotidienne d'un étudiant ; d'autre part, il commence à savoir également ce qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois, pour qu'il fasse la preuve de sa compétence d'étudiant » (Coulon, 2005). Les résultats de ces études ont permis de faire évoluer la pédagogie universitaire et abouti à la mise en place des enseignements méthodologiques inclus dans les diplômes et créé des dynamiques de formation dans les bibliothèques universitaires (Elbekri-Dinoird, 2008).

Les facteurs psychologiques et affectifs sont également mis en avant dans certains travaux scientifiques. Ceux-ci considèrent notamment que

« les étudiants qui échouent ont, par rapport à ceux qui réussissent, des scores d'affectivité positive inférieurs. En outre, l'affectivité positive s'avère un prédicteur significatif de la réussite. L'affectivité positive correspond à des émotions et cognitions impliquant l'énergie et l'implication (être intéressé, curieux, motivé, enthousiaste, attentif,...). On comprend que le fait de se ressentir comme concentré, attentif et énergique facilite l'investissement dans le travail universitaire. La motivation est l'un des états constituant l'affectivité positive » (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007). La motivation est ainsi le fer de lance des discours sur la persévérance à l'université, associée voire assimilée à l'engagement qui « depuis la fin des années quatre-vingt, […] est de plus en plus prise en compte dans les recherches qui visent à identifier les facteurs de réussite et d'échec à l'université, et plus largement, les facteurs et indicateurs d'une formation universitaire de qualité. » (Pirot et De Ketele, 2000)

Le facteur de la motivation, de l'engagement, de la persistance (Schmitz et al., 2010) sont le plus souvent avancés en lien fort avec celui du choix d'orientation. L'abandon des études et l'échec sont pour de nombreux auteurs dus au manque de projet et de motivation (Galley et Droz, 1999) et en effet « nombreux sont les étudiants qui n'ont pas de projet de formation ou de métier, et qui, par manque d'accompagnement dans leur réflexion, se retrouvent en échec » (Mailles-Viard Metz, Loisy, et Leiterer, 2011). Le poids du choix ou du non-choix d'orientation dans le processus de réussite ou d'échec est bien souligné par l'institution et de nombreux chercheurs pour qui l'idée dominante est que les étudiants dont le projet d'orientation est le moins solide décrochent plus rapidement (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011b). L'explication proposée le plus souvent est que l'orientation n'a pas été choisie : « il n'est, en effet, pas rare de voir des étudiants s'inscrire par défaut à l'université parce que l'accès à une filière sélective leur a été refusé, parce qu'ils n'ont pas respecté les dates d'inscription ou parce qu'ils tentent d'esquisser leur projet professionnel » (Cannard et al., 2012). Mais il nous semble que « l'existence d'une relation causale linéaire entre le projet, la motivation et la réussite est largement sujette à caution » (Biémar, Philippe, et Romainville, 2006), que les données existantes actuellement contredisent en grande partie cette vision trop tranchée et simplifiante (Beaupère et Boudesseul, 2009). Néanmoins, on peut s'accorder sur le fait que « les parcours des étudiants à l'entrée à l'université sont très marqués par la nature de leur scolarité passée et ces résultats interrogent plus largement sur les procédures d'orientation et les choix d'études à l'issue de l'enseignement secondaire. Le fait que le choix de la filière repose sur un projet professionnel soit un facteur associé à la réussite est un résultat important dans la mesure où il vient nuancer les déterminismes liés au passé scolaire » (Morlaix et Suchaut, 2012).

Le milieu social entre également en jeu dans ce choix ou ce non-choix d'orientation qui peut influer sur la réussite, notamment en termes d'ambition. Il faut donc aussi tenir compte dans l'analyse de la réussite des « aspirations scolaires des groupes sociaux les moins favorisés qui, malgré les différentes

réformes, n'ont ni les mêmes chances d'arriver au même diplôme ni la même ambition scolaire (Coinaud et Vivent, 2010). Le rôle de la famille est par ailleurs évoqué dans certaines études, pas seulement comme déterminant social de la réussite et de l'orientation. En effet, « il apparaît que les pratiques éducatives des parents, le vécu psychosocial (scolaire comme professionnel) et leurs attitudes envers les savoirs et leurs sources (comme l'institution scolaire) représentent des influences déterminantes pour l'identité du jeune, pour son parcours scolaire et son avenir » (Liechti, 2012).

Les facteurs de la réussite à l'université doivent aussi être explorés du point de vue de l'institution. Le rôle du diplôme et de l'évaluation, les représentations de l'université et de la fonction enseignante et les transformations de l'enseignement dans les premiers cycles universitaires ont en effet leur impact sur les parcours étudiants. Le « coût du diplôme qu'on n'est pas certain de réussir » a un impact sur le décrochage, d'autant que sur la cohorte citée en 2009, « 44 % d'entre eux ont eu un accès rapide et durable à l'emploi. Mais, trois ans après leur sortie 17 % sont en situation de chômage, quand cette situation ne concerne que 7 % de l'ensemble des diplômés de l'enseignement supérieur. On note également que 20% des sortants non diplômés de l'université ont repris une formation au cours des trois années qui suivent leur sortie » (Beaupère et Boudesseul, 2009)

La place du diplôme qui « exprime un niveau, une appartenance au monde intellectuel, économique ou technique » s'est transformée avec les effets de la massification (Agulhon, 2003). Il faut cependant encore tenir compte aujourd'hui du « poids universitaire et social que le système français accorde à l'examen » (Bourdieu et Passeron, 1968) et « en effet, pour bien comprendre ce que l'on entend par réussite et échec chez nos étudiants, il faut cerner avant tout le fonctionnement universitaire en termes d'évaluation » (Cannard et al., 2012). Les difficultés que rencontre l'étudiant à réussir et même à persévérer sont aussi liées au manque de transparence du fonctionnement de l'université, des diplômes et de l'enseignement. On exige de lui de compenser de façon autonome la complexité du système dans lequel il souhaite s'intégrer. L'écart est grand avec les cadres du lycée et « le sentiment de non-existence, et de non-reconnaissance de la part de l'institution, est un des fondements de la condition étudiante que découvrent les nouveaux bacheliers en première année » (Felouzis, 2001). « La question de la valeur attachée aux diplômes et de l'incidence de ces derniers dans l'élaboration des parcours de formation et d'insertion professionnelle renvoie donc aux termes multiples d'un problème complexe : celui relatif à la reconnaissance des individus en tant qu'acteurs, c'est-à-dire à la reconnaissance de leur autonomie de choix et de décision ; celui des processus de structuration des parcours et des variables contextuelles qui entrent en jeu dans leur détermination ; celui du rôle des diverses instances et institutions d'orientation et d'intermédiation » (Grelet et Romani, 2008).

Le modèle éducationnel relève bien l'importance de l'affiliation à la norme académique dans la réussite. Certes, « s'affilier au monde universitaire serait donc, du point de vue intellectuel, savoir identifier le travail non demandé

explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la "praticabilité" du travail demandé, et savoir le transformer en problème pratique » (Coulon, 2005). Mais cette responsabilité ne peut être uniquement dévolue à l'étudiant et les chercheurs s'accordent pour affirmer qu'« un des défis de l'enseignement universitaire est donc d'assumer cette massification, d'accepter de manière positive cette évolution de la société qu'elle n'a certes pas initiée mais qu'elle est invitée à prendre en charge » (Romainville, 2000). S'y ajoutent aussi les facteurs contextuels comme la pédagogie et les dispositifs d'accompagnement qui font la différence entre échec et réussite (Duru-Bellat, 1995). L'institution universitaire, par sa gouvernance et sa pédagogie, joue donc un rôle central dans la réussite, l'échec et le décrochage. La proposition pourrait en effet être de « favoriser la construction, chez les étudiants, d'un rapport au savoir compatible avec celui qui sera privilégié dans les formations universitaires, ce qui impliquerait sans doute, outre des pratiques pédagogiques qui explicitent davantage le type de rapport au savoir attendu, un travail sur les conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage, sur leurs croyances épistémiques et sur la place qu'ils réservent, de manière générale, au savoir dans leur univers symbolique » (Biémar et al., 2006).

Le choix d'études raisonné impliquerait ainsi un intérêt intellectuel pour les contenus de la formation, des qualités ou des compétences pré-requises (niveau d'exigence, sentiment d'efficacité, méthodes), une correspondance entre les cadres de formation attendues et celles proposées (durée, encadrement, modalités), les gains espérés (profession, qualification, emploi, reconnaissance sociale) et une capacité à la socialisation (Jellab, 2011). Et s'il existe autant de contextes favorisants ou défavorisants que d'universités et même de composantes, les réponses à l'échec sont aussi dépendantes des politiques locales qu'elles le sont des directives et des financements nationaux.

Pour résumer « les facteurs de réussite devaient être conçus comme des facteurs qui s'emboîtent et définissent des conditions nécessaires mais non suffisantes (Figure 11). À la base, on trouve des variables (notamment les performances antérieures, les résultats des examens à l'entrée à l'université, la maîtrise de la langue d'apprentissage, les compétences cognitives et méthodologiques de base) que l'on peut regrouper dans un facteur appelé « aptitude académique de départ » ; le niveau de maîtrise de celui-ci prédit au maximum 30 % de la variance expliquée de la performance académique finale (une fois les autres variables contrôlées). Par ailleurs, si un niveau d'aptitude suffisant est présent, des variables liées à la dynamique motivationnelle (intérêt pour la filière d'étude, engagement dans les études, engagement institutionnel) permettent d'augmenter la variance expliquée jusqu'à environ 50 %. Une partie de la variance non encore expliquée se rapporte ensuite à la gestion du temps de l'étudiant (notamment à l'équilibre entre le temps d'étude et les loisirs), à la

méthodologie utilisée et à la cohérence entre celle-ci et le type de questions d'évaluation posées par le professeur » (J.-M. D. Ketele, 2011).

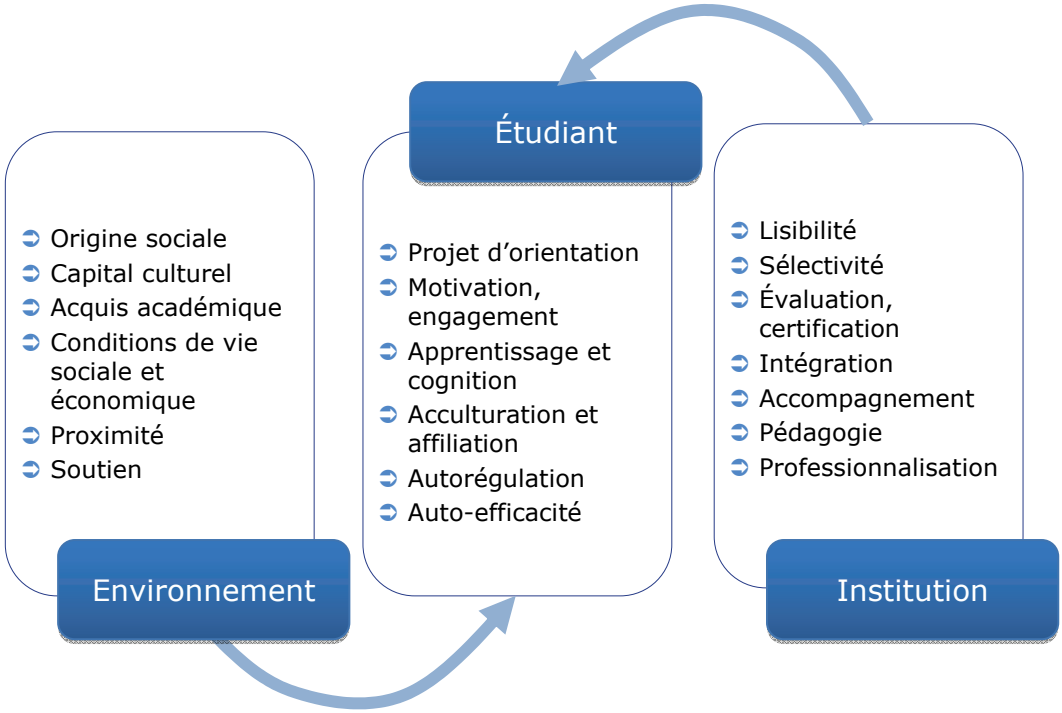


Figure 11 : Responsabilité des acteurs de la réussite universitaire

1.3 L'AIDE A LA REUSSITE

L'échec des étudiants de premier cycle universitaire est « considéré comme un frein à la performance de notre système universitaire. Il représente non seulement un gâchis financier mis aussi un obstacle à l'élévation du niveau de qualification des jeunes » (Annoot, 2012). Dès les années quatre-vingt, à la faveur de politiques ministérielles injonctives, les universités françaises mettent en œuvre des dispositifs, essentiellement de tutorat et de remise à niveau, pour lutter contre l'échec des étudiants. La recherche contribue abondamment à la compréhension du phénomène de la réussite scolaire et universitaire et propose des pistes de prévention ou de curation de l'échec (Figure 12), notamment avec les ouvrages d'Alain Coulon (Coulon, 2005) et Bernard Lahire (Lahire, 1997).

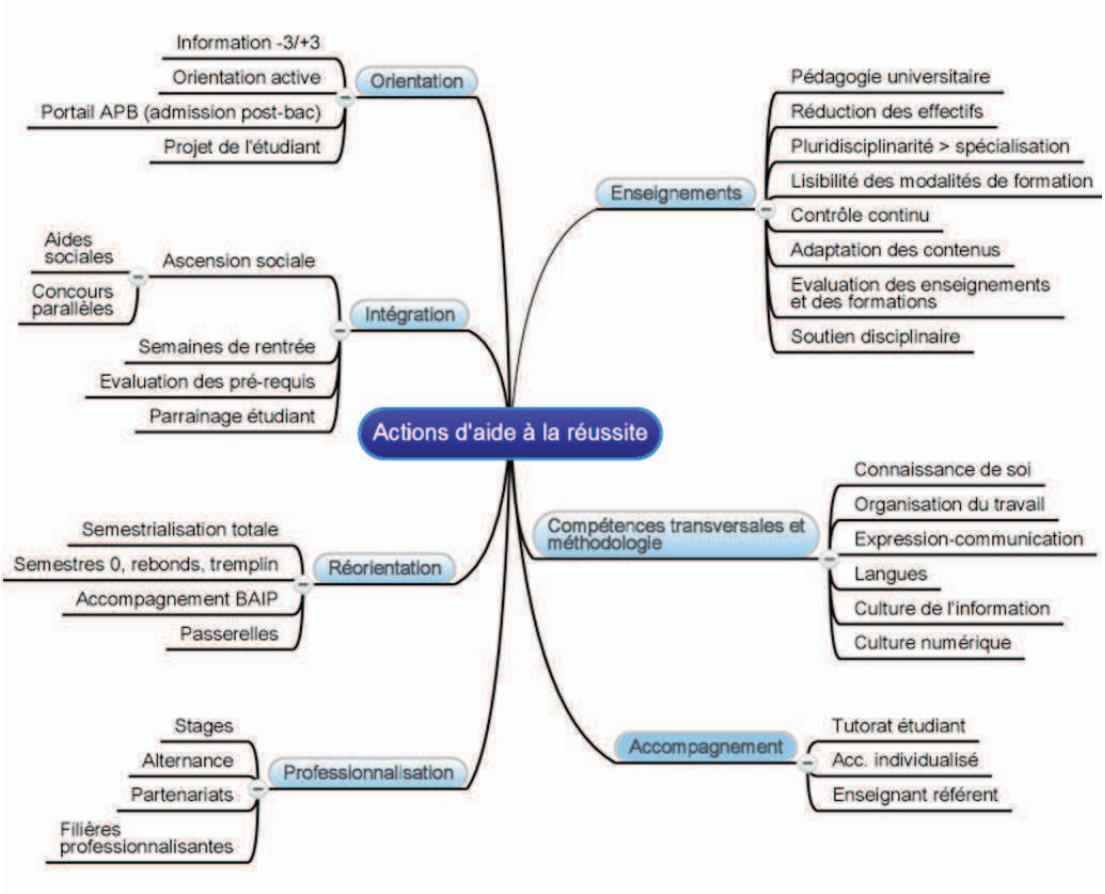


Figure 12 : Exemples d'aides à la réussite prescrites ou proposées dans les universités françaises

1.3.1 Le Plan Réussite en Licence (PRL)

Le « tutorat méthodologique et pédagogique consiste en l'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire » (Annoot, 2001). L'article premier de l'arrêté du 18 mars 1998 (France. Ministère de l'éducation, de la recherche et de la technologie, 1998) modifié en 2009, établit les objectifs et le cadrage du tutorat assuré par des étudiants de deuxième ou troisième cycle sous la responsabilité des enseignants ou des enseignants-chercheurs : « Afin de favoriser la réussite des étudiants, les établissements d'enseignement supérieur organisent prioritairement dans toutes les premières années d'enseignement de premier cycle un dispositif d'appui sous la forme de tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Les formes du tutorat d'accompagnement peuvent être variées (aide au travail personnel de l'étudiant, aide au travail documentaire, appui aux techniques d'auto-évaluation et d'autoformation...). Ce dispositif bénéficie à tous les étudiants de première année de premier cycle qui le souhaitent. L'établissement fait connaître le dispositif et le propose aux étudiants

qui en ont le plus besoin. ». Le Plan Réussite en Licence de 2007 (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007a) et l'article 8 de l'arrêté licence du 1er août 2011 (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011a) confirment les dispositifs d'accompagnement de l'étudiant entrant à l'université.

Le Plan Réussite en licence (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007a) a en effet voulu donner les moyens de la prévention de l'échec et des sorties sans diplôme. Le 13 décembre 2007, Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur, annonce sa volonté de « diviser par deux en cinq ans le taux d'échec en première année à l'université » (Pécresse, 2007). Pour cela, sept cent trente millions d'euros sur cinq ans doivent permettre de mettre en œuvre les axes stratégiques prévus entre 2008 et 2012. Ce plan repose sur trois piliers : la rénovation de la licence, l'orientation, la professionnalisation.

Tout d'abord la licence, « qui permet soit la poursuite d'études, soit l'insertion professionnelle » voit ses contenus modifiés sur les trois ans. La première année, doit garantir « les acquis fondamentaux (culture générale, connaissances du monde socio-économique, bases juridiques, ...) et renforcer les compétences (TIC, langues étrangères, méthode, autonomie...). Durant cette première année pluridisciplinaire, les étudiants bénéficieront du soutien d'un enseignant référent auquel ils pourront s'adresser ». La deuxième année doit permettre de consolider ces bases et d'entrer dans la « spécialisation disciplinaire », de travailler sur son projet professionnel avec notamment une découverte du monde de l'emploi (séminaires, forums, etc.). La troisième année est celle de la spécialisation. Tous les étudiants doivent avoir la possibilité de faire un stage au cours des trois ans de formation (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007a).

Le deuxième pilier instaure la généralisation du dossier unique d'accès à l'enseignement supérieur. Il prévoit aussi de mettre en œuvre l'orientation et l'accompagnement des étudiants, notamment par l'orientation active qui propose de conseiller les lycéens pendant le processus de choix de filière, d'offrir une information plus complète sur la réalité des diplômes : places disponibles pour chaque filière, taux de réussite aux examens et taux d'insertion professionnelle (Igersheim et Schaffner, 2010), le développement des possibilités de réorientation dès la fin du premier semestre et des passerelles à toutes les étapes.

Le troisième pilier entend mobiliser les filières professionnelles courtes pour la réussite de tous les étudiants en faisant des propositions prioritaires d'affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les IUT et STS, en voulant également élargir leur offre au profit des étudiants de licence générale en réorientation.

Les financements octroyés permettaient aux universités de disposer de cinq heures de plus par étudiant et par semaine. Les étudiants en difficulté pouvaient

ainsi bénéficier « soit d'heures complémentaires d'enseignement, soit de tutorat rémunéré, soit de monitorat ». Les objectifs ambitionnaient aussi « un renouvellement des méthodes pédagogiques, se traduisant par la généralisation des groupes de petite taille, un suivi individualisé du travail personnel et par le développement du contrôle continu qui favorise la progression de l'étudiant » (France. République française, 2012).

Il s'agit donc bien de donner à l'étudiant les capacités et les conditions pour réussir, de rendre l'université plus structurante et de réduire l'incertitude pour l'étudiant (Felouzis, 2001) car « l'institution est si faible en premier cycle que rien n'est obligatoire et que l'on doit trouver des chemins de la réussite sans carte ni boussole. Il faut donc apprendre, souvent à ses dépens à travailler pour soi et non pour autrui » (Collectif, 2003).

L'état des lieux des modalités et des effets du plan réussite en licence, mené par le ministère en décembre 2010, présente un échantillon de 200 actions représentatives (Tableau 6) mises en œuvre dans les 80 universités françaises regroupées sous la typologie suivante (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2010) :

Tableau 6 : Actions menées dans le cadre du plan réussite en licence (PRL)

TYPE D'ACTIONS	
Accueil des nouveaux étudiants	32
Renforcement de l'encadrement pédagogique	71
Soutien aux étudiants en difficulté (et réorientation)	63
Professionnalisation	30
Évaluation des enseignements	6
Total	202

Parmi ces projets, différentes actions en faveur du diagnostic des difficultés, de l'accompagnement personnalisé, l'aide à l'orientation et l'accueil des nouveaux étudiants sont présentés. La formation à la maîtrise de l'information et à la méthodologie documentaire n'est citée que pour treize universités (Aix-Marseille, Bordeaux, Brest, Bretagne-Sud, Clermont-Ferrand, Dijon, Evry, Grenoble, La Rochelle, Lille, Toulon, Toulouse, Tours), celle aux outils numériques pour la formation pour six (Bordeaux, Grenoble, Lille, Reims, Rennes, Toulouse). Cela ne signifie pas que de tels dispositifs n'existent pas mais en tous cas qu'ils ne sont pas répertoriés comme dispositifs de compensation des difficultés de réussite. Le cahier des charges national fixait quatre exigences aux universités : prendre en compte la diversité des étudiants et renforcer l'encadrement pédagogique ; renforcer la pluridisciplinarité et ménager une spécialisation progressive ; développer l'ouverture de la licence sur les métiers et faciliter les changements d'orientation ; assurer une meilleure lisibilité de l'offre de formation.

Mandatée par la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) a mené en 2010 aussi une évaluation de la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence (PRL) auprès de onze universités (Inspection

générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche et al., 2010). Il s'agissait d'examiner la charge d'enseignement en licence, les évolutions dans l'évaluation des étudiants, les dispositifs d'accompagnement personnalisé, les politiques numériques et bien sûr l'utilisation des crédits supplémentaires engagés par l'État. Les gains les plus notables concernent la mise en place du contrôle continu et l'évaluation des prérequis à l'entrée dans le diplôme, le rôle assumé par les enseignants référents, le tutorat et le développement des outils numériques, cela bien que « les politiques de soutien aux étudiants n'aient pas encore su profiter des ressources numériques disponibles ». Mais le constat global est que « même si, à part quelques universités et UFR, le PRL bénéficie d'une réelle acceptabilité sociale, il laisse entière, à ce stade, l'interrogation sur son efficacité ». Le rapport souligne les tâtonnements dans les politiques menées, le manque de suivi et d'évaluation, le caractère trop peu pérenne et trop marginal des actions. En dehors de certaines politiques d'établissements peu volontaires et de représentations parfois figées de ce que doit être l'enseignement universitaire, la raison avancée est aussi « qu'il est bien difficile de promouvoir un tel dispositif avec des enseignants-chercheurs peu motivés par ces aspects de la formation des étudiants en raison d'une évaluation professionnelle reposant sur la recherche et, aussi, avec des étudiants intéressés par les seules actions de soutien bénéficiant de crédits ECTS ou de bonus » (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche et al., 2010). Du côté des étudiants, les écueils relevés corroborent d'autres études. Les étudiants en difficulté ne profitent pas des dispositifs mis en œuvre pour eux (Romainville et Michaut, 2012), surtout « quand la présence y est facultative et ne donne pas lieu à l'attribution de crédits ECTS ou bonus » (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche et al., 2010). Le bilan confirme qu'il ne semble pas y avoir « de profil spécifique d'étudiants qui fréquentent le tutorat» qu'on puisse mettre en relation avec des difficultés dans les études (Fornasieri et al., 2003) et que les dispositifs d'aide sont « relativement peu fréquentés et pas strictement destinés aux étudiants les plus enclins à échouer » (Michaut, 2003).

Quatre ans après le lancement du plan réussite en licence, les magistrats de la Cour des comptes ont de leur côté constaté que « le supplément de dotation aux universités a sans doute permis de consolider les efforts engagés. (...) Mais les universités n'ont pas assuré un suivi suffisant, tout comme la direction générale pour l'enseignement supérieur s'est montrée trop peu regardante sur l'usage de ces fonds » (Cour des comptes, 2012). Ce constat avait déjà été fait en 2010 par l'inspection générale qui estimait que « la pérennité du dispositif du PRL […] passe aussi, et en toute première urgence, par la capacité des universités à prendre le relais des crédits exceptionnels du plan sur leur propre budget. » (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche et al., 2010). A la rentrée 2012, la ministre Geneviève Fioraso dresse un bilan négatif du plan réussite en licence, qui n'est pas reconduit (Fioraso, 2012). Il reste donc aux universités, dans le cadre de leur autonomie et de la

nouvelle loi pour l'enseignement supérieur et la recherche (République française, 2013), à mettre en œuvre les moyens nécessaires à la réussite des étudiants sur leur budget propre ou en répondant à des appels à projets.

Indépendamment des évaluations institutionnelles, la recherche s'est aussi penchée sur les cadres, les gains et les limites des projets. Elle relève qu'« il y a […] un réel problème d'évaluation de ces dispositifs, numériques ou non, à l'échelle d'un établissement. Face à la massification de l'enseignement universitaire et aux difficultés qu'elle entraîne, les universités ont mis en place de nombreux dispositifs d'aide s'adressant à des cohortes assez importantes d'étudiants. Le problème de l'évaluation de ces dispositifs n'est pas traité en profondeur et devrait donner matière à des programmes de recherche importants. Les premières étapes pourraient être l'établissement de critères permettant de décrire les dispositifs ainsi que leur contexte et, surtout, la recherche d'une méthodologie commune permettant de mettre en relief les avantages obtenus et, plus généralement, d'évaluer l'efficacité des dispositifs. On pourra objecter le risque d'une approche comptable de l'éducation, mais, à trop craindre ce risque, ne prend-on pas, a contrario, celui de perdre ses objectifs et de disperser ses moyens financiers dans une pluralité de dispositifs non pérennes et qui ne convainquent que ceux qui y travaillent pendant qu'ils y travaillent ? » (Trouche et al., 2011).

1.3.2 Le tutorat

Les nombreuses études qui ont porté spécifiquement sur le tutorat pédagogique et méthodologique, vont dans le même sens. Leurs résultats se rejoignent sur deux constats majeurs : ces actions n'ont pas trouvé leur public au fil des années, les bénéfices de l'accompagnement ne sont pas probants. Celle de 2003 dirigée par Régine Sirota (Sirota, 2003) avait déjà proposé un bilan du tutorat dans les universités françaises. Les points les plus saillants relevaient la diversité des politiques de sites et des modalités de mise en œuvre, le pauvre recours aux dispositifs par les étudiants en difficulté, des formes d'accompagnement détournées des principes d'origine, bien plus souvent disciplinaires que méthodologiques, appuyées sur une « congruence sociale » des pairs mais aussi « cognitive (Berzin, 2013). Plusieurs raisons ont été avancées par les études pour expliquer le non-usage ou l'abandon du tutorat: le temps de l'information sur le tutorat souvent trop précoce par rapport à la prise de conscience des étudiants de leurs difficultés (mais aussi la clarté et la précision de cette information), la qualité du tutorat lui-même (souvent assuré par des enseignants débutants), les problèmes externes au cursus et liés à la vie personnelle des tutorés. Le manque d'accompagnement individualisé malgré la mise en place des enseignants référents est aussi pointé (Borras, 2011). Mais même quand ils sont utilisés, les dispositifs n'ont pas l'efficacité escomptée. « Le tutorat ne semble en effet pas apporter de réponse à des étudiants qui cherchent une orientation correspondant à leurs aspirations, qui doutent de la valeur des

diplômes qu'ils préparent ou qui se sentent étrangers aux normes et aux habitudes de travail du milieu universitaire » (Annoot, 2001). De façon paradoxale six sur dix des étudiants interrogés pour l'étude de 2011 du Cereq (Figure 13) déclarent que le tutorat leur a permis d'améliorer leurs résultats mais seulement deux sur dix reconnaissent qu'il les a aidés à réussir leur semestre (Borras, 2011).

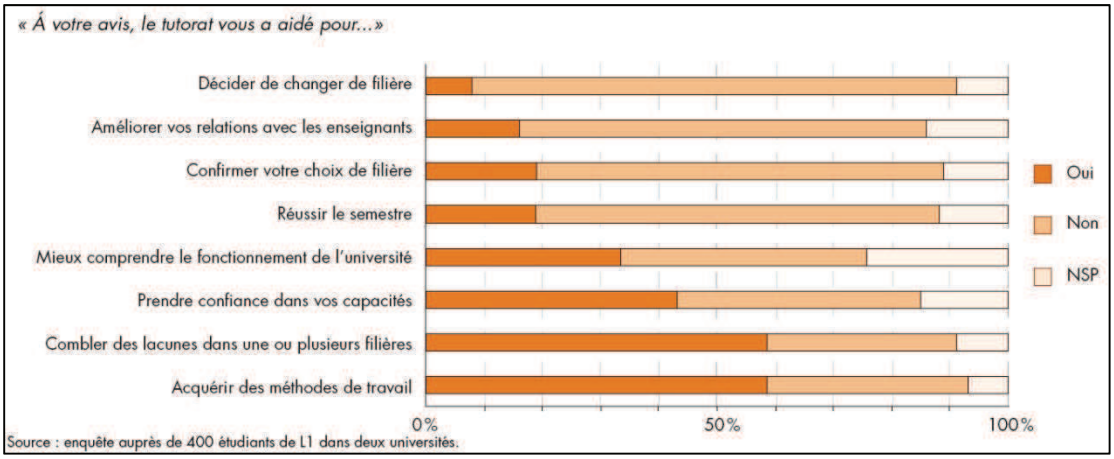


Figure 13 : Une perception ambiguë des effets du tutorat (Borras, 2011)

Les bilans sont donc pour la plupart mitigés sur l'efficacité des dispositifs d'aide à la réussite et la littérature peine à proposer des types de mesures appropriés (Morlaix et Suchaut, 2012). Les recherches n'ont pas encore pu définir de façon ferme dans quelle mesure les dispositifs d'aide influencent, s'ils influent, les chances de réussite des étudiants (Michaut, 2003) et la tendance est plutôt de prouver que « la réussite ne s'est pas améliorée avec l'introduction de dispositifs d'accompagnement des étudiants. Mais la situation n'aurait-elle pas été pire sans ces dispositifs pour les étudiants ? » (Morlaix et Perret, 2012).

1.3.3 La pédagogie universitaire

Les critiques des dispositifs compensatoires et des actions menées à l'initiative des composantes peu convaincantes, sont souvent accompagnées de propositions de réforme en profondeur de l'enseignement universitaire, perçu comme la clé de voute de l'amélioration de la réussite des étudiants. Les initiatives pour la pédagogie universitaire sont aujourd'hui très nombreuses qui ambitionnent d'accompagner les enseignants dans la préparation et l'animation de leurs cours, dans l'évaluation et le suivi des étudiants et dans l'utilisation des technologies éducatives.

Ces initiatives sont souvent attribuées à la nécessité de répondre à la massification de l'enseignement universitaire, à la diversification des profils étudiants, à la nécessité d'endiguer l'échec en licence, et aux exigences de

qualité des institutions nationales et internationales et à la concurrence, à l'adéquation nécessaire des compétences acquises à l'université aux besoin des organismes professionnels (Rege Colet et Romainville, 2006). Elles répondraient ainsi aux « difficultés considérables rencontrées par les universitaires qui tentent d'élargir l'enseignement classique à une formation intellectuelle des étudiants, prenant en compte les problèmes et les conditions cognitives et sociales de leur apprentissage » (Albero, 2011).

Issue « de la littérature anglo-saxonne où l'on parle d'enseignement et d'apprentissage à l'université (university teaching and learning) » (Gremmo et Kellner, 2011) la pédagogie universitaire s'intéresse tout à la fois à la façon d'apprendre et d'enseigner dans les contextes universitaires, et à la relation entre les deux. Du côté de la recherche et des échanges de pratiques, la pédagogie universitaire dispose de ses publications dont une vingtaine sont reconnues par l'AERES, l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES, 2013), comme la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)[1] ou la Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (RITPU)[2]. Temps forts de la recherche aussi, le colloque «Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur » (QPES) existe depuis 2000[3], tandis que le congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)[4] se réunit régulièrement depuis 1981. De plus en plus d'universités françaises affirment aussi leur volonté de développer la pratique pédagogique et d'accompagner les enseignants en créant des services dédiés. En 2008, seulement 20% d'entre elles possédaient une telle cellule, souvent limitée d'ailleurs à l'aide pour l'utilisation de TICE (Adangnikou et Paul, 2008). Parmi d'autres, l'université de Toulouse III, de Lille ou de Grenoble ont ainsi leur Service Universitaire de pédagogie (SUP)[5]. L'Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) proposait même en 2012 aux enseignants du supérieur un module de formation « Créer un Service Universitaire de Pédagogie, pourquoi et comment ? » (Le Clézio, 2012). La formation pédagogique des enseignants-chercheurs fait ainsi « actuellement l'objet d'un consensus de plus en plus large » qui porte globalement plus sur les « savoirs pour enseigner » que sur les « savoirs à enseigner » (Demougeot-Lebel, Ricci, et Romainville, 2012) et qui s'intéresse autant à la formation initiale des enseignants, notamment au sein des CIES, les Centres d'initiation à

[1] Site internet : http://ripes.revues.org/

[2] Site internet : http://www.ritpu.org/

[3] Site internet : http://www.colloque-pedagogie.org

[4] Site internet : http://www.aipu-assos.org

[5] Site du SUP de l'université de Grenoble : http://sup.ujf-grenoble.fr/, de Lille : http://www.univ-lille1.fr/presentation/Services?id=2566 et de Toulouse III : http://sup.ups-tlse.fr

l'enseignement supérieur qu'au développement professionnel tout au long de la carrière (Adangnikou et Paul, 2008).

L'université de Strasbourg, quant à elle, s'est engagée depuis 2013 dans l'Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques (IDIP)[1]. Sa mission est de « former aux pratiques d'enseignement dans le domaine de la pédagogie universitaire : accompagner les enseignants dans la conduite de leurs initiatives et projets pédagogiques ; conduire de la recherche sur l'innovation dans les pratiques pédagogiques et les effets sur l'apprentissage des étudiants ; soutenir le développement du leadership pédagogique et la gestion du changement dans l'enseignement universitaire » (Rege Colet, 2013).

Jean-Marie De Ketele distingue les composantes suivantes de la pédagogie universitaire : « au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum ; en aval, les résultats des activités pédagogiques ; transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques). Le tout forme un système aux interactions complexes (Figure 14), car aucune des composantes n'agit seule et, en conséquence, ne peut être étudiée isolément. Ce système est en outre traversé par deux dimensions. La première est diachronique et correspond au déroulement du processus de formation (enseignement-apprentissage), à savoir du curriculum aux résultats en passant par les activités déployées. La seconde est synchronique et fait référence aux différents facteurs de contexte externe et interne qui déterminent sous certains aspects le curriculum, son implantation et même les résultats des actes pédagogiques » (J.-M. D. Ketele, 2011).

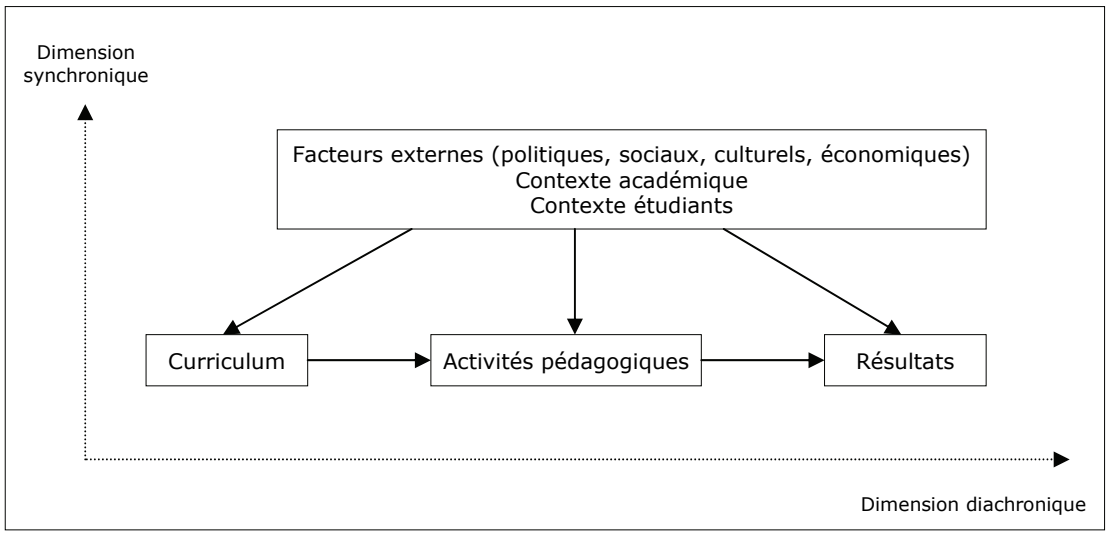


Figure 14 : Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples (J.-M. D. Ketele, 2011)

[1] Site internet : http://idip.unistra.fr/

Les modèles actuels de la pédagogie universitaire vont ainsi associer enseignement et apprentissage, proposer des méthodes d'enseignement plus adaptées aux profils d'étudiants, moins transmissives et plus interactives, réconcilier les savoirs prisés dans l'enseignement supérieur et les savoir-faire prônés dans les injonctions à la professionnalisation (Demougeot-Lebel et al., 2012), articuler l' « approche basée sur la didactique universitaire des disciplines » avec « les démarches orientées vers une pédagogie générale non disciplinaire » (Rege Colet, 2006). Les dynamiques insufflées par l' « innovation » pédagogique valorisée en leitmotiv et la mutation promise de l'enseignement à l'université se heurtent néanmoins aux exigences de performance scientifique ainsi qu'aux « représentations sur le métier d'enseignant-chercheur qui, dans la plupart des cas, mettent davantage l'accent sur la dimension de chercheur » (Rege Colet, 2006). Mais l'enseignement universitaire est aussi « traversé par des tensions créatrices qui le stimulent, le structurent et l'orientent » (Rege Colet, 2006) et ambitionnent, par des méthodes pédagogiques repensées et les technologies éducatives, de favoriser la réussite des étudiants.

Chapitre 2 : L'accès à l'information

L'accès à l'information revêt aujourd'hui de multiples facettes, de la médiatisation et la médiation jusqu'aux usages et aux compétences nécessaires pour maîtriser cette information surabondante. Les objets d'études et les phénomènes demandent aussi à être requestionnés en permanence à la lumière des évolutions techniques et sociales.

2.1 L'INFORMATION ET LE DOCUMENT

« Donnée » pour l'informatique, « news » pour le journaliste, l'acception du terme « information » reste encore bien complexe et politique quand le prisme d'observation est celui de la communication, de la culture et du savoir. Les sciences de l'information et de la communication restreignent ce concept au domaine de la « cognition et [de] la communication humaine » (Le Coadic, 2004). Cette information, « élément de connaissance susceptible d'être représenté à l'aide de conventions pour être conservé, traité ou communiqué » (République française, 1982), est donc « le contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible » (Meyriat, 1983). Si pour certains « la communication est un acte et l'information est son produit » (Escarpit, 1976), la tendance est aujourd'hui de considérer cette information « non comme un objet mais comme le produit de l'interprétation par les individus de la signification de messages et de signes (Tableau 7). L'information ne réside alors pas dans les objets ad hoc mais dans l'esprit des individus. Par leurs réflexions, leurs actions et leurs sentiments, les individus forgent activement la signification de l'information » (Choo, 2000).

	Intangible	Tangible
Entité	**Information comme connaissance** Concept écologique de l'information (Quéré 2000) ex. capacité de relier des éléments différents pour leur donner du sens, compréhension approfondie d'un domaine	**Information comme objet** Concept naturaliste de l'information (Quéré 2000) ex. empreinte digitale, givre sur une fenêtre, donnée numérique
Processus	**Information comme processus** Concept ordinaire de l'information (Quéré 2000) ex. être mise au courant de quelque chose d'inconnu	**Information comme traitement formel du signal** Théorie mathématique de l'information (Quéré 2000) ex. algorithmes, consignes, traitement des données

Tableau 7 : Synopsis des champs informationnels adapté de Buckland (Buckland, 1991) par Labour (Labour, 2011)

Résultante de ce processus, la connaissance est « l'activité par laquelle l'esprit prend possession d'un objet » (Senie-Demeurisse et Couzinet, 2011), le « travail productif des sujets sur eux-mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes » (Jeanneret, 2007). Nous adhérons à l'idée que la connaissance est en effet l'appropriation par le sujet de l'information communiquée, le résultat de la construction de sens, le processus de compréhension des objets et des phénomènes. Quant au savoir, il représente l'ensemble durable des connaissances accumulées et construites par l'individu ou le collectif (Meyriat, 1985). Nous retiendrons ainsi le lien entre l'information, la connaissance et le savoir, sa dépendance au support, au vecteur et à son processus de production tout autant que de diffusion et de réception.

Indissociable de l'information, le document combine le support (l'objet, matériel ou immatériel), la forme du contenu (la nature de l'information) et le sens de celui-ci (Pédauque, 2006). Les notions d'information et de document ont subi de grands bouleversements depuis les années 1990 conséquents à l'industrialisation de l'information liée à son informatisation (Le Coadic, 2004). Rapidité et même immédiateté, facilité de production, de diffusion et d'accès, et de fait grandeur des volumes d'information transmissibles sont les éléments essentiels qui déterminent ces bouleversements. C'est le « déluge informationnel » (A. Serres, 2004), voire l'infobésité nommée par Joël de Rosnay (Rosnay de, 2002) et son effet sur la capacité attentionnelle car « ce que consomme l'information est évident : elle consomme l'attention de ses destinataires. Ainsi, une profusion d'informations génère une pauvreté de l'attention et un besoin d'allouer cette attention efficacement parmi la surabondance des sources d'information qui pourrait la consommer » cité par (Benabid et Grolleau, 2003)

La notion de document devient aussi difficile à définir avec les nouvelles technologies. Les travaux du groupe de recherche R.T. Pédauque ont posé les fondements des études sur cette question depuis 2002. L'ouvrage collectif « La redocumentarisation du monde » conclut en 2007 les travaux antérieurs de l'équipe. Les résultats publiés par ce réseau de chercheurs sont importants car ils ont repositionné les notions de document, d'information et de connaissance à un moment où la tendance était, est encore, à la négation du support pour la primauté de l'information et du savoir, société de la connaissance oblige (Salaün et al., 2011). Le document possède donc tout à la fois matérialité par le support, virtualité par les usages et est « porteur de relation » (Fraysse, 2011). Il « est une trace permettant d'interpréter un événement passé à partir d'un contrat de lecture. Nous retrouvons bien les trois dimensions (Tableau 8), matérielle avec la trace (vu), intellectuelle avec l'interprétation (lu), mémorielle avec l'événement passé (su), ainsi que la nécessaire construction sociale avec le contrat » (Salaün et al., 2011).

	Fonction	Nature	Échange	Direct	Biface
Vu	Création	Matériel Rival	Bien Appropriation	Édition	Auteurs Lecteurs
Lu	Mémoire	Immatériel Non-rival	Accès Commun	Bibliothèque	Collectivité Lecteurs
Su	Transmission	Immatériel Rival	Attention Esp/Temps	Spectacle (Dialogue)	Annonceurs Spectateurs

Tableau 8 : Les trois dimensions du document déclinées en modèles de publication (Salaün et al., 2011)

D'autres termes sont utilisés dans la littérature professionnelle et scientifique qui précisent les notions et décrivent les relations entre les objets et les processus, les usages. L'information documentaire « renvoie à la connaissance et présente les caractéristiques suivantes :

- elle apporte du nouveau, elle enrichit les connaissances d'un individu ;
- elle a un sens pour l'homme (contrairement aux données) : c'est une information sociale
- elle sert à agir, à prendre des décisions : en général, on cherche de l'information pour éclairer une décision, une action...
- elle répond à des objectifs, à des besoins, plus ou moins bien définis, a toujours une fonction d'utilité ;
- elle n'existe que si on l'interroge : il n'y a pas d'information "en soi", l'information est toujours relative à un sujet, un contexte, un besoin, un usager » (URFIST, 2005).

Autre terme fréquemment usité, celui de ressource documentaire est défini de façon intéressante par Pascal Dupplessis et Ivanana Ballarini-Santonocito dans leur *Dictionnaire des concepts info-documentaires* (Duplessis, Pascal et Ballarini-

Santonocito, Ivana, 2007) : la ressource documentaire correspond tout à la fois à la notion de document et d'usage. Elle s'entend dans le processus de recherche et d'exploitation de l'information dans le cadre d'une pratique informationnelle, en réponse à un besoin d'information potentiel, exprimé ou induit. Les ressources documentaires sont donc les documents, quelle qu'en soit la nature ou la forme, qui permettent de répondre à une question d'ordre cognitif.

On le voit bien, les notions d'information et de document, sous leurs diverses terminologies, ne peuvent être pensées en dehors des acteurs, eux-mêmes documentarisés aujourd'hui par leurs contributions et leurs traces (O. L. Deuff, 2008 ; Ertzscheid, 2009 ; Le Crosnier, 2010 ; Merzeau et al., 2010). Ainsi, comme l'information, « un document ne naît pas document, il le devient. Un document n'est pas *a priori* document, il est institué document par le récepteur, le lecteur, le chercheur, le chercheur d'information » (Metzger, 2008). L'information scientifique (IST) qui « regroupe l'ensemble des informations produites par la recherche et nécessaires à l'activité scientifique comme à l'industrie » (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007b) témoigne depuis bien avant les évolutions liées à l'internet de la frontière ténue entre auteur et lecteur, les chercheurs étant tour à tour l'un et l'autre au sein d'une même communauté. Au sein des universités et de la formation des étudiants, l'information scientifique et technique constitue le corpus documentaire essentiel qui doit permettre de construire la connaissance et le savoir universitaire et scientifique des diplômés.

Pour appréhender les objets il nous faut donc étudier les usages car « les notions d'information et de document ne peuvent s'appréhender hors d'un processus de communication dans lequel l'objet signifiant va s'instituer document à réception. La potentialité définitoire du document a pour corollaire l'activité cognitive d'un sujet récepteur qui, par l'intérêt qu'il lui accorde, va réaliser le document » (Gardiès, Fraysse, et Courbières, 2007).

2.2 PRATIQUES ET USAGES

Il existe une très vaste littérature sur les usages notamment en sociologie, en éducation et en sciences de l'information et de la communication. Les usages sociaux sont « des modes d'utilisation se manifestant avec suffisamment de récurrence, sous la forme d'habitudes relativement intégrées dans la quotidienneté, pour être capables de se reproduire et éventuellement de résister en tant que pratiques spécifiques ou de s'imposer aux pratiques culturelles préexistantes » (Lacroix, Moeglin, et Tremblay, 1992). Usages, utilisations, pratiques sont les termes généralement utilisés également comme équivalents représentant la même notion, même si la finesse scientifique les dissocie. Pierre Moeglin estime par exemple que « le critère de la stabilité permet, en effet, de distinguer usages et utilisations » (Moeglin, 2004).

Ces usages, ces pratiques informationnelles, ne peuvent être étudiées hors de l'environnement technologique. Comme l'écrit Patrice Flichy, « aucun discours sérieux ne peut être tenu sur les effets si on ne commence pas par observer attentivement les usages d'une technique » (Flichy, 1996). S'opposent encore aujourd'hui les modèles du déterminisme technologique (la technique induit l'usage) et du déterminisme social ou finalisme (l'objet technique émane directement de la demande sociale (Miege, 2004)). La logique de l'usager et les pratiques de détournement des outils techniques confirment cette place centrale de l'usager dans l'exploitation finale des ressources (Perriault, 2008). L'utilisateur d'une machine, et c'est aussi vrai pour les outils en ligne, développe cette « logique d'usage », ce « comportement cohérent de choix, d'instrumentation et d'évaluation d'un appareil par un individu ou un groupe en vue de l'exécution d'un projet » (Perriault, 2002). La question de l'usage et de l'outil est bien évidemment encore plus centrale aujourd'hui où les pratiques informationnelles sont souvent étudiées dans le cadre plus large des pratiques et des espaces numériques.

Nous adhérons aussi à l'emploi de la locution "pratiques informationnelles " « pour désigner la manière dont l'ensemble des dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, traitement de l'information » (Ihadjadene et Chaudiron, 2009). Dans le même sens, l'activité d'information est à la fois la manière dont un individu gère sa propre information et ses documents, son système d'information personnel, et celle dont il mobilise des ressources disponibles dans des dispositifs et à travers des outils de plus en plus nombreux dans un système d'information collectif (Peyrelong et Accart, 2002). On va alors « considérer l'usage comme un élément de l'ensemble des pratiques, ce pour articuler les activités principales d'un individu avec ses activités d'information, et l'appréhender comme un acteur aux multiples dimensions, d'usager d'un service, d'utilisateur d'un outil, de producteur d'information ou de gestionnaire d'une micro-documentation » (Guyot, 2000).

L'usage de l'information décrit donc un processus qui a été largement décrit par la recherche et qui s'articule autour d'étapes dominantes : le diagnostic du besoin d'information, la recherche, l'évaluation et la sélection, l'exploitation et la production (Thivant, 2001). Les travaux sur les épistémologies personnelles (Hofer, 2004) peuvent apporter un éclairage intéressant sur notre questionnement : « lorsqu'un individu s'investit dans une recherche d'informations de ce type, il s'engage dans un processus métacognitif qui implique diverses démarches (évaluer sa compréhension des nouveaux termes, réguler sa lecture, etc.) parmi lesquelles intervient notamment la nécessité de juger de la validité des informations glanées. Autrement dit, en situation de recherche d'informations, le processus métacognitif requiert un *monitorage* épistémique qui implique des jugements de validité ou de véracité concernant les informations recueillies. Les recherches relatives à l'épistémologie personnelle portent sur ce *monitorage* épistémique » (Crahay et Fagnant, 2007).

2.2.1 Le besoin d'information

Depuis plus de trente ans, comme d'autres sciences telles que la médecine, l'informatique, les sciences cognitives ou le marketing, les sciences de l'information se sont penchées sur la question du besoin d'information.

Ce besoin d'information est défini comme la « nécessité ressentie de combler une déficience constatée d'information, une lacune, un défaut ou une anomalie. Si ce besoin d'information est une nécessité ressentie, « encore faut-il que l'individu prenne conscience qu'il ne comprend pas, ne sait pas comment faire. Ces trois activités, la prise de conscience, la recherche d'information et la résolution de problème, impliquent la mobilisation de connaissances antérieures. Il est nécessaire d'avoir des connaissances pour prendre conscience qu'on manque de connaissances, pour avoir de l'incertitude. Pour autant, avec ou sans connaissances l'individu peut avoir l' "illusion de savoir" » (Tricot, 2004). Le besoin d'information n'a donc de réalité que s'il est conscient et cette prise de conscience est conditionnée par des connaissances ou compétences préalables, des connaissances dans le domaine ou le sujet de recherche, des compétences quant à la méthode de questionnement (Le Coadic, 1998).

Le lien entre pratique informationnelle et besoin d'information reste cependant peu perceptible : l'absence d'usage est-elle le signe de l'absence de besoin ? Est-ce l'usage qui engendre le besoin d'information ? Ou le système? Il semble que l'extension des usages dans les environnements numériques, en particulièrement sur le web et dans les espaces de communication collectifs, joue un rôle essentiel dans le développement du besoin d'information en constituant des contextes stimulants et le maintien autour de ce besoin par des pratiques collaboratives (Devauchelle, 2004).

La question du type de besoin mériterait aussi d'être plus étudiée. Si on peut distinguer le besoin d'information « en vue de la connaissance (savoir) et le besoin d'information en vue de l'action (agir) » (Boulogne, 2004), cette question ne se pose pas de la même façon par exemple selon que ce besoin est un besoin individuel ou qu'il s'agit d'une prescription de l'organisation. Car le besoin est à la fois le fait de celui qui cherche mais c'est aussi l'attente de celui qui prescrit, les besoins des deux acteurs ne correspondant pas forcément (Morizio, 2002). Cette dichotomie est particulièrement prégnante dans les contextes éducatifs et les situations d'apprentissage où la pratique informationnelle répond le plus souvent à une prescription de l'enseignant et non à un besoin ressenti par l'apprenant. Ces contextes et la prescription peuvent ainsi modifier l'usage de l'information mais également apporter des éléments de connaissance intéressants sur les stratégies d'apprentissage et le rôle des pratiques informationnelles dans celles-ci.

La réponse au besoin d'information peut être une réponse du système ou une réponse de médiation. Le système va anticiper le besoin en proposant des informations sur le modèle « just in case ». La réponse précède la question, le système apporte une offre sans relation directe avec un besoin formulé ou

diagnostiqué, mais liée à une analyse du contexte, d'objectifs fixés à l'avance. Dans la réponse de type médiation la phase de négociation et de diagnostic est importante et la réponse correspond au modèle « just in time ». En effet, « en lui-même le diagnostic est un processus de résolution de problèmes, orienté usager et holistique. Il met en œuvre des logiques hypothético-déductives et abductives » (Le Coadic, 1998). Cette phase d'analyse du besoin d'information est essentielle à la conduite du processus de recherche.

2.2.2 La recherche d'information

La recherche d'information ne constitue pas toute l'activité de l'usager qui, avec l'information numérique encore plus qu'avant, met en place des systèmes d'informations personnels qu'il gère et articule avec d'autres systèmes. Elle en constitue cependant une part essentielle puisque qu'elle correspond à la démarche entreprise pour répondre à un besoin d'information. L'étudier permet donc une vision intéressante des pratiques informationnelles dans les contextes des espaces en ligne. Les modèles scientifiques décrivant cette activité de recherche d'information sont très nombreux et ont fait l'objet de multiples publications (Simonnot, 2012).

Avec les outils de recherche en ligne de plus en plus développés et le bruit documentaire assourdissant obtenu en résultat (grande quantité de réponses non pertinentes) pour toute question posée, l'utilisateur doit sans cesse reformuler sa question pour affiner sa recherche, l'adapter à l'outil utilisé, la préciser ou l'élargir en fonction des réponses reçues. On aboutit à une démarche de recherche de l'information toujours remise en cause, une négociation perpétuelle pour adapter le résultat à un besoin mouvant (Figure 15).

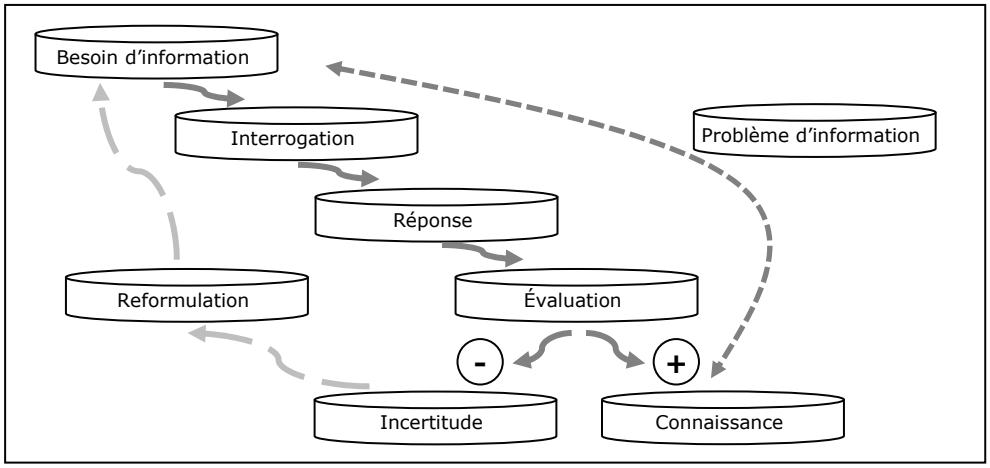


Figure 15 : La démarche de recherche d'information

À l'intérieur même des stratégies élaborées pour une recherche d'information, on observe aussi des comportements différents de la part de l'usager, plus liés à des habitudes, des niches d'usages, qu'à une stratégie élaborée de collecte (Tableau 9).

Tableau 9 : Comportements en recherche d'information (Simonnot, 2006)

Comportement de RI	*Adapté à un besoin d'information*	*Résultat*
Découverte sans recherche, sérendipidité	Non conscient	Découverte de nouvelles ressources Nouvelles questions
Feuilletage, *browsing*	Exploratoire : que contient la collection ?	Connaissance de la source et de la nature des informations qu'elle contient
Cueillette, *berry-picking* (Bates 1989)	Exploratoire sur le sujet	Connaissances fragmentaires
Équation de recherche pour un SRI	Conscient sur un sujet précis	Collecter des connaissances spécifiques sur le sujet
Rétroaction de pertinence	Mal formulé	Acquisition de vocabulaire, aide à la formulation
Chaînage (Ellis 1989)	Conscient sur un sujet à approfondir	Approfondissement du sujet, repérage des autorités du domaine
Surveillance, veille (Choo et Auster, 1993)	À moyen et long terme	Connaissances actualisées, découverte de nouvelles ressources

Les environnements numériques actuels, s'ils n'ont pas fondamentalement modifié les démarches de recherche d'information, ont néanmoins opéré des évolutions dans les pratiques. L'internaute est plus multitâche dans sa recherche (Simonnot, 2012), sa quête est rendue plus difficile par la pléthore d'informations en ligne et leur redondance. La question de l'outil et de son usage est importante aussi dans l'observation des comportements en recherche d'information. Même si ces derniers deviennent plus difficiles à observer dans une relation homme-machine affranchie de médiation humaine, les études sur les usages du web (Figure 16) proposent des analyses intéressantes des comportements en recherche d'information et de la lecture hypertextuelle, du rapport à la réduction d'incertitude (Boullier et Ghitalla, 2005). Les travaux souvent menés par des psycho-cogniticiens s'intéressent de plus en plus aux démarches de recherches collaboratives (Ben Abdallah, 2012), avec notamment la volonté d'évaluer les gains en matière d'apprentissage (Dinet, 2008).

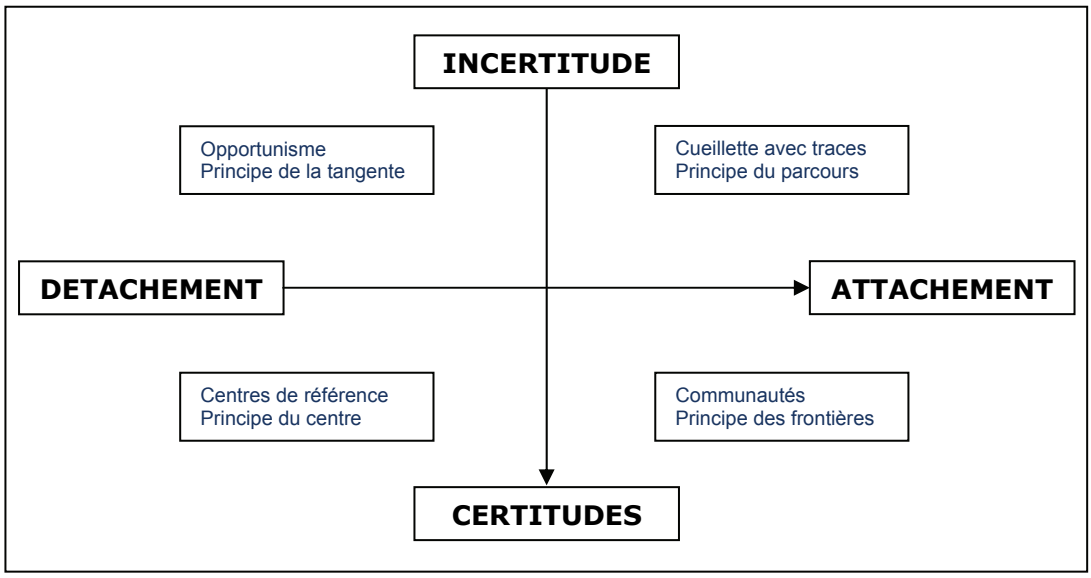


Figure 16 : Stratégies de recherche sur le Web (Boullier et Ghitalla, 2005)

2.2.1 Évaluation

Dans la démarche de collecte des ressources documentaires, l'évaluation de l'information est aujourd'hui placée au cœur du processus, entre la recherche et l'exploitation de l'information. Les mutations des pratiques vers l'autonomisation et la désintermédiation des professionnels du document donnent à cette activité une importance renouvelée pour l'usager et particulièrement importante dans la maîtrise de l'information (Simonnot, 2007). En effet, il n'existe plus guère de validation ni d'évaluation a priori par des circuits professionnels (éditeurs, comités de lectures, etc.), l'info-pollution prend des formes toujours nouvelles qu'il faut savoir détecter et identifier (surcharge cognitive, désinformation, confusion, etc.). Le déterminisme technologique pour qui l'outil prime sur le contenu incite également à s'affranchir des circuits de validation arguant que l'évaluation par le système libérerait de l'analyse critique.

Ainsi, la rapidité de l'accès à l'information, il faudrait écrire ici « aux informations », est largement atténuée par le temps passé à la recherche, à l'évaluation, la validation et la sélection de cette information dans le foisonnement existant. L'exigence de l'usager quant aux modalités d'accès à l'information est, elle, largement contrebalancée par le peu d'exigence de l'utilisateur quant à la qualité de l'information, sa validité, son exhaustivité. Grâce à des réseaux affectifs, cognitifs, personnels ou professionnels, l'usager va construire les connaissances et formuler les questions qui lui permettront de trouver l'information dont il a besoin. De cette façon, « d'un espace (le cyberespace) flou, réticulé, exponentiel, entropique, le chercheur créé des stratégies cognitives néguentropiques pour aller non plus vers un autre espace mais vers un "endroit" : lieu ami et sûr. À partir de cet endroit "certain" et au

milieu de ce web (incertain) le chercheur va progresser de nouveau naviguant entre repères (balises, phares) et liens (la navigation entre deux repères) » (Leroux, 2004). Dominique Cardon insiste quant à lui sur le principe méritocratique du *pagerank*, de la notoriété, le mode de classement et d'évaluation de l'information par la popularité, la citation, à l'image de l'évaluation scientifique : « les textes votent pour les textes » (Cardon, 2012). Il relève l'« affinité très forte entre le principe de l'autorité et le principe d'un web du document. Principe de l'affinité qui établit qu'on ne range pas les informations en fonction de l'autorité qu'elles ont sur l'ensemble du web, on range les informations en fonction des affinités que j'ai construites dans mon réseau social. C'est donc la proximité relationnelle et non pas documentaire qui constitue mon ensemble documentaire ». C'est le principe de la navigation sociale, de la confiance de proximité (Marquié et INJEP, 2012), avec le risque de la « communautarisation de l'accès à l'information » (Cardon, 2012) et de la limitation de l'accès à la culture.

2.2.2 Exploitation

Si donc « user de l'information, c'est faire en sorte d'obtenir de la matière information la satisfaction d'un besoin d'information, l'information subsistant à cet usage » (Le Coadic, 1997), cet usage n'est pas forcément déterminé par la valeur de l'information. Plusieurs paramètres vont déterminer l'exploitation de l'information par l'utilisateur. En particulier la facilité d'accès et le fait de pouvoir utiliser cette information sans difficulté conditionneront tout autant que l'utilité la pratique informationnelle (Figure 17).

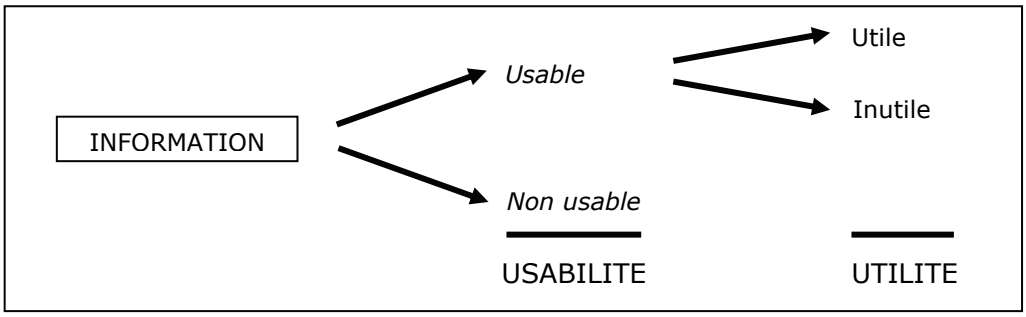


Figure 17 : Usabilité et utilité de l'information (Le Coadic, 1997)

Pour l'utilisateur, l'information devra par exemple être (RESO, 2009)(RESO, 2009)(RESO, 2009) (RESO, 2009):

- Attractive : du ludique, du visuel (exemple des *visual catalogues*)
- Simple : de prise en main, d'accès (moindre effort)
- Rapide : principe de l'immédiateté
- Exhaustive : qui ne nécessite pas de reformulation de la requête (1ère réponse est la bonne), peu d'exigence de réponses

- Évolutive et stable : à la fois attente des offres les plus innovantes mais peu de tolérance sur les « bugs »
- Adaptée : personnalisée
- Compatible : Intégrateur et intégrable (portail, *widget*, exportable)
- Assistée : besoin de réponse en cas de difficulté mais autonomie des pratiques

Quant aux usages attendus, en particulier par les médiateurs de l'information, ils ne correspondent pas forcément à ceux des usagers. Quand le médiateur a une exigence de haut niveau sur la qualité de la réponse à la recherche d'information, « pour l'utilisateur, la pertinence caractérise l'adéquation entre un document et ses attentes dans une situation donnée » (Lallich-Boidin, 2007). Les usages même de l'information peuvent ainsi également être soumis à une analyse de qualité. Yves-François Le Coadic propose trois types de mauvais usages (Le Coadic, 1997) : le « mal-usage », usage impropre et non pertinent comme le sont les requêtes mal formulées sur un moteur de recherche, l' « ab-usage » qui correspond à la boulimie d'usage, très chronophage et peu efficace, et l' « usage déviant », malhonnête qui ne respecte pas le droit d'auteur par exemple. D'autres auteurs pointeront la pauvreté informationnelle (Ihadjadene, Favier, et Ranjahaly, 2008).

2.2.3 Pratiques non formelles, non usages

Le schéma des pratiques informationnelles a été largement étudié et les recherches actuelles se concentrent principalement sur les mutations observables dans l'environnement numérique, sur la façon dont doivent être réinterrogés les phénomènes. Des études vont ainsi tenter d'affiner la question des usages et de leur contexte. En tout état de cause, les usages réels ne correspondent pas à ce qui est attendu par les décideurs et les ingénieurs ayant mis en place les systèmes (Miège, 2001). Il apparaît de plus en plus difficile aujourd'hui par exemple de parler d'usages détournés en matière d'accès à l'information tant ces usages deviennent courants et acceptés, en tous cas pris en compte par les acteurs. Karine Aillerie dissocie ainsi les « pratiques formelles : les pratiques prescrites par l'école modélisées selon des critères d'efficacité collective (rendement informationnel) mais aussi de légitimité culturelle » des « pratiques informelles , les pratiques sociales ordinaires non prescrites et régulées par une autorité, non structurées d'une manière explicite » (Aillerie, 2008). À partir de cinquante-neuf entretiens, elle note que les élèves distinguent les recherches à coloration scolaire pour lesquelles le temps de lecture, le niveau de précision et la persévérance sont différents de celles menées sans contrainte, même si les procédures de recherche sont peu distinguées de l'usage personnel. Pour Anne Cordier qui écarte l'expression de "pratiques informelles" parce que reflétant « un regard légitimant, institutionnel, porté sur les pratiques développées hors instances validantes d'enseignement-apprentissage », les "pratiques non

formelles", « ont pour leurs acteurs une forte légitimité, structurante et modélisante de surcroît, invitant à se départir d'un regard légitimant sur la question » (Cordier, 2011b).

Les travaux récents tentent également d'identifier les spécificités des usages du numérique (Figure 18) dans leur ensemble, de la lecture sur écran (Bach et al., 2013), des hypertextes par exemple (Tricot, 2007). Différents types d'usagers sont aussi observés. Dans le domaine académique, les usages des élèves ou des étudiants intéressent abondamment la recherche. Celle de Ronan Vourc'h pointe que « les étudiants possèdent de moins en moins de livres, notamment parce que la montée en puissance des filières professionnalisantes et la valorisation de la culture scientifique ont modifié le rapport à la culture. La place attribuée au livre dans l'échelle de la reconnaissance académique a ainsi été remise en cause. Le livre, représentant de la culture classique, s'est vu concurrencé par des lectures rapides, fragmentaires. Le développement rapide d'internet et de l'utilisation qui en est faite par les étudiants dans le cadre de leurs recherches est aussi une piste d'explication. Les premières analyses sur le sujet tendent d'ailleurs à montrer que l'outil informatique ne viendrait pas se substituer à la lecture mais que des logiques de cumulation seraient à l'œuvre » (Vourc'h, 2010).

Nouveau sujet émergeant, au milieu des discours sur la cyberdépendance, la déconnexion (Delport, 2012) et le non-usage (Granjon, 2010) apportent un éclairage intéressant sur les comportements actuels face aux technologies et à l'information même si le phénomène est malgré tout ancien. Le « non-usage des techniques d'information, des services d'information, des systèmes d'information : il existe tout un corps de pratiques sociales qui ignorent l'univers informationnel » (Le Coadic, 1997). Peu d'études existent encore sur ce phénomène important mais le refus de pratiques informationnelles peut être lié à une représentation négative des outils et dispositifs disponibles, à une posture idéologique liée aujourd'hui au courant des « déconnectés » (Delport, 2012), à un manque de compétences techniques ou méthodologiques, à l'absence de besoin d'information ou de conscience du besoin d'information. « Il faut aussi dépasser les discours actuels selon lesquels l'intégration technique serait porteuse de transversalité et de partage » (Guyot, 2000). D'autres limites sont constatées dans l'usage de l'information comme les «enclosures informationnelles, c'est-à-dire les clôtures, les frontières qui réduisent ou détruisent « le caractère appropriable et réutilisable de l'information au sein d'une communauté » (Mercier, 2012). Sylvère Mercier en propose une typologie élaborée, et relève notamment l'enclosure d'habileté informationnelle et l'enclosure d'attention (Mercier, 2012).

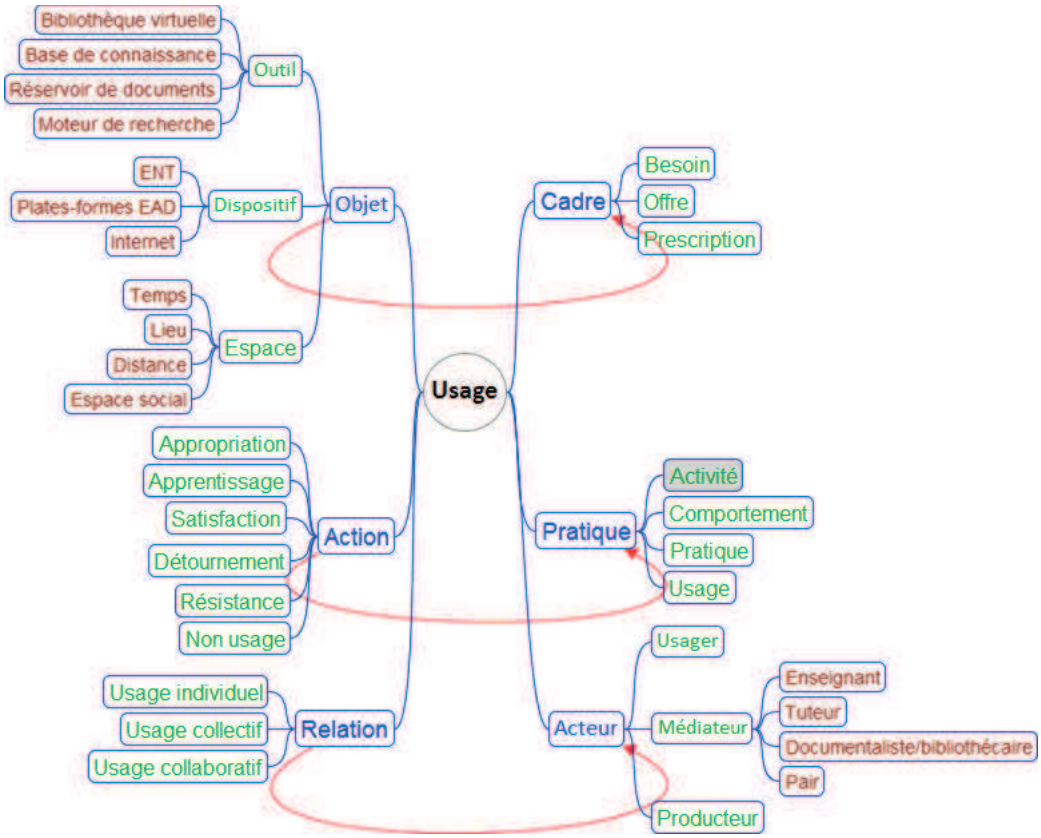


Figure 18 : Figures de l'usage

2.3 MISE A DISPOSITION ET MEDIATION

La fugacité et l'évolutivité de l'information rendent difficiles les tentatives et les procédures de collecte, de traitement et d'archivage, de médiation. Si on est passé « de l'âge de la propriété à âge de l'accès » (Rifkin, 2005), ce passage d'une gestion patrimoniale de l'information à des politiques de diffusion ne doit pas être entendu dans une approche dichotomique entre gestion de stock contre gestion de flux. C'est plutôt un élargissement qu'il faut considérer, qui couple la réflexion sur la conservation des documents sur supports numériques et l'archivage électronique avec la question des politiques de mise à disposition et de diffusion de l'information.

2.3.1 De la conservation à la mise à disposition des ressources documentaires

La documentation moderne naît à la fin du dix-neuvième siècle avec l'industrialisation (Fayet-Scribe, 2000). La notion de document tend alors à se séparer de celle, prépondérante jusque-là, du livre. À partir des années mille

neuf cent cinquante les centres de documentation se développent autour de l'information scientifique et technique dans les grands laboratoires de recherche et les universités (Michel, 1996). S'étend ensuite une longue période jusqu'aux années quatre-vingt-dix, pendant laquelle l'objectif premier est le maintien et l'enrichissement de la mémoire universelle ou locale, avec une démarche de conservation et de centralisation, la constitution d'importantes bases de données bibliographiques. Les apports des sciences informatiques vont permettre de développer les logiciels documentaires, et doucement les outils de mutualisation des références (normes Z 39-50, Mémonotices, etc.), les OPAC (interfaces utilisateurs d'accès aux catalogues), les catalogues en ligne. L'informatique a alors apporté les outils de production d'information. Elle a aussi produit les outils professionnels pour la gestion de cette information : recherche, identification et description, mise à disposition. Par dessus tout, c'est bien l'avènement des réseaux informatiques qui a permis d'optimiser le traitement documentaire, de faciliter la recherche d'information et de développer la communication et la diffusion de l'information. Rapidité et même immédiateté, facilité, et grandeur des volumes d'information transmissibles sont les éléments essentiels qui déterminent les bouleversements observés depuis les années quatre-vingt-dix. En même temps la source, la ressource, le document primaire qui restait encore le document sur support papier, entre en mutation et devient numérique (Pédauque, 2003, 2006).

Parallèlement, dans le contexte de la « société de l'information » et notamment avec le développement des bibliothèques publiques, s'accentue le nouveau courant et de nouvelles volontés qui s'attachent à la diffusion de l'information vers l'usager et ouvre les sanctuaires du savoir au public, qu'il soit interne ou externe, privé ou professionnel. Les mots d'ordre deviennent « flux d'information, lecture publique, valorisation et communication » (Chaumier, 2002). Cette transformation de l'environnement informationnel a permis l'augmentation exponentielle de l'offre documentaire numérique, et l'accès à cette offre.

2.3.2 Développement de l'offre, stratégies de diffusion et valorisation

Grande figure de la documentation, Paul Otlet en définissait les fondements en 1934 : « les buts de la documentation organisée consistent à pouvoir offrir sur tout ordre de fait et de connaissance des informations documentées universelles quant à leur objet, sûres et vraies, complètes, rapides, à jour, faciles à obtenir, réunies d'avance et prêtes à être communiquées, mises à la disposition du plus grand nombre» (Otlet, 1934). C'est donc bien l'usager qui justifie la fonction et le système documentaires.

Liées à des enjeux importants d'éducation et d'incitation à la culture, facilitées par les développements techniques, les politiques de diffusion et de valorisation

des ressources documentaires s'attellent désormais à développer l'offre et placent l'usager au cœur du système documentaire. Elles s'intègrent dans les approches marketing et les politiques documentaires prônées aussi bien dans les organismes privés que publics (Muet, 2003), et notamment scolaires (Durpaire, 2004b).

Si l'on souhaite dresser une rapide typologie de l'offre en matière de politiques de diffusion et de valorisation, on trouvera de nombreuses expériences. Après la mise en ligne des catalogues de références bibliographiques, des OPAC (On ligne Public Access Catalogue) souvent élaborés et intégrant des outils de recherche pointus (par thésaurus), les portails documentaires se sont répandus, de plus en plus souvent à partir d'outils collaboratifs en ligne. L'enjeu est de faciliter l'accès aux ressources aussi bien internes qu'externes au service documentaire et de filtrer ou accompagner l'accès aux informations du Web (Galaup, 2012). La frontière entre la ressource propre et la ressource publique, externe, semble s'effacer, pourtant ravivée par la question du droit d'auteur et la commercialisation à la fois des documents et des produits et services documentaires (Salaün et al., 2011). Par les outils et les pratiques de plus en plus collaboratives, la médiation documentaire s'opère de plus en plus par les pairs grâce aux partage de signets par exemple, au travers également d'outils de microblogging (Broudoux, 2012). Les multiples stratégies de numérisation, notamment des fonds anciens et iconographiques, ont également grandement contribué à ouvrir l'accès, au niveau local comme global, au patrimoine culturel par la création de jeunes mais déjà riches bibliothèques numériques (Papy, 2005). L'offre se développe donc de plus en plus largement, issue cependant de politiques trop souvent protectionnistes et peu harmonisées.

2.3.3 Mutation de la médiation

Le concept de médiation caractérise les processus de communication par la médiation humaine et par la médiation technique ou médiatisation (Jacquinot-Delaunay, 2003). Selon le dictionnaire de l'information et de la communication, dans sa relation au savoir, l'usager, se trouve dans un « schéma tripolaire (sujet, objet, alter) » , le médiateur étant « au milieu » (*mediare* : s'interposer, être au milieu) pour accompagner l'usager dans sa recherche et favoriser l'émergence de l'individu dans l'appropriation par la médiation d'un savoir personnel (Lamizet et Silem, 1997). Trois modes de médiations documentaires proches de ce modèle peuvent être identifiés (Privat, 2006) : le mode directif et hiérarchique qui met l'accent sur la technique ; le mode incitatif et symétrique centré sur le tutorat ; le mode appropriatif centré sur l'acteur-usager et la circulation de l'information entre pairs.

L'ensemble des évolutions observées par la recherche, aussi bien au niveau des progrès techniques que de l'analyse des usages et de la médiation (Figure 19) tendent, nous l'avons vu, à pointer l'affranchissement des pratiques informationnelles de l'usager des médiations humaines traditionnelles (Espaignet,

Ramatoulaye, et Laurenceau, 2003). Une grande partie des tâches de gestion de l'information simple et de recherche de premier niveau sont aujourd'hui assumées directement par l'usager (Fenoyl et Iribarne, 2003). Néanmoins le risque reste, alors que les politiques de diffusion se systématisent, de voir la pauvreté des pratiques informationnelles persister. C'est une évolution en creux qui implique un repositionnement du médiateur dans le système (Sutter, 2003).

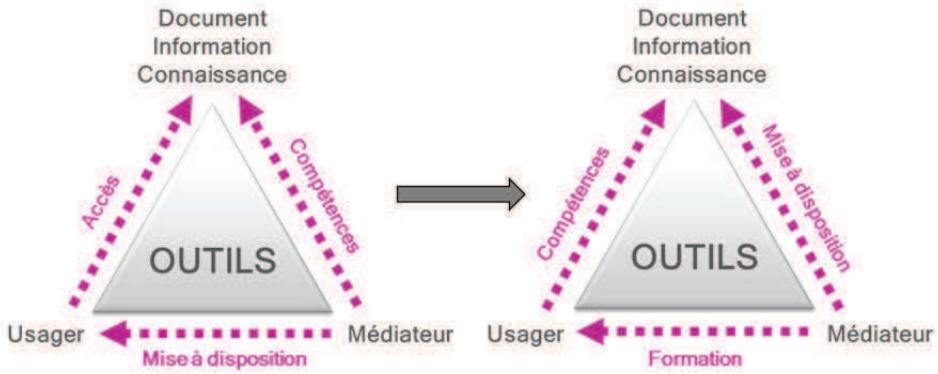


Figure 19 : Évolution de la médiation de l'information

On est passé (Figure 20) du paradigme orienté système (l'objectif est la mise en place de dispositifs et d'outils de recensement, de centralisation, gestion, de traitement, de conservation) au paradigme orienté usager (la notion de besoin d'information est omniprésente, besoin comme postulat de base des stratégies de recherche d'information), et jusqu'au paradigme plus récent orienté acteur (l'usager devient l'acteur qui construit sa propre information, sa connaissance adaptée à son besoin et où la notion de compétence et de culture informationnelle devient prédominante) (Simonnot, 2012).

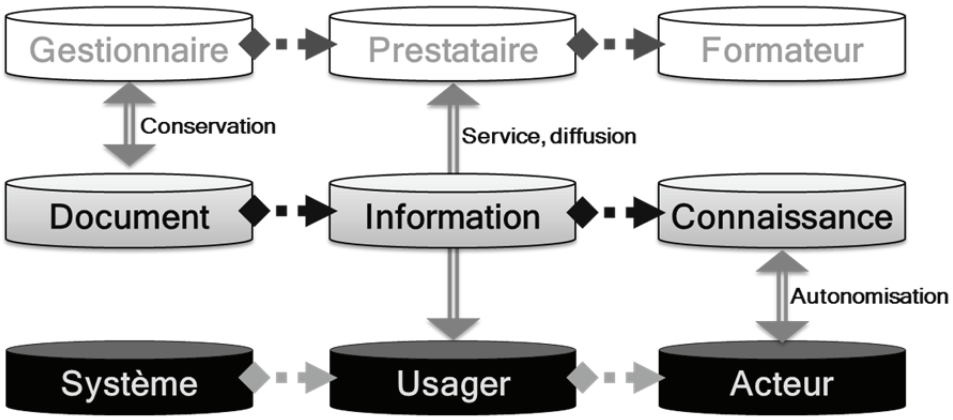


Figure 20 : Évolution des modèles usages-médiation

Dans la réalité, ces modèles sont encore largement contemporains les uns des autres dans les situations d'exercice. La volonté actuelle de diffusion et de valorisation à tout prix, favorisée par les outils de communication facilement accessibles aujourd'hui (messagerie, listes de diffusion, syndication de contenus, etc.) a cependant des effets pervers qui nuisent à un accès raisonné à l'information. Les politiques de diffusion et de valorisation des ressources entraînent parfois une sur-médiation des ressources, des abus de médiation visant l'incitation à l'usage plus que la réponse à un besoin et la légitimation des métiers et des fonctions. Une multiple concurrence dans l'accès à l'information s'opère : celle de l'usager qui devient donc de plus en plus indépendant sinon autonome, celle du spécialiste du sujet de recherche notamment et celle du professionnel de l'information. La mise en ligne des formations entraîne par exemple un recouvrement des activités professionnelles entre formateur, enseignant disciplinaire qui gère directement les documents et leur mise à disposition, et le responsable de l'information, quand il existe encore. Les fonctions, autrefois dévolues aux documentalistes, passent ainsi chez les informaticiens, les enseignants. Cette hybridation des professions de l'information-documentation avec les métiers connexes, dont les zones de recouvrement sont nettes, n'est pas stabilisée. Elle pourra osciller entre concurrence, intégration, interrelations et interactions suivant les représentations des acteurs et leur action en situation (Figure 21).

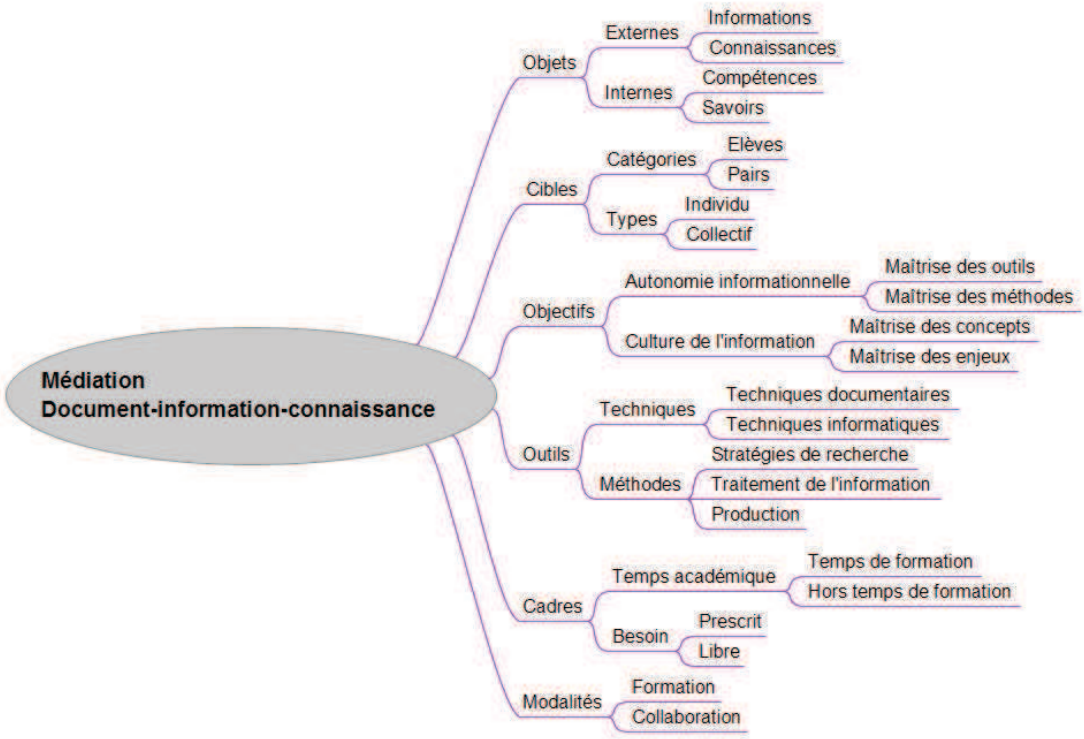


Figure 21 : Cadres de la médiation documentaire

Le risque de désintermédiation et de déprofessionnalisation des activités immatérielles (Grassineau, 2009) s'opèrent donc à la faveur des usagers-producteurs de l'information. « Pour indiquer qu'il n'est plus réductible ni à un consommateur ni à un utilisateur, on a fait de l'usager numérique un acteur. C'est souligner avec raison la place qui lui revient dans la construction même de l'environnement qu'il pratique […] La métaphore de l'acteur laisse cependant supposer un état de maîtrise qu'il ne peut atteindre […] parce qu'il fait partie lui-même de cette matière numérique dont il use » (Merzeau, 2010).

2.4 CULTURE INFORMATIONNELLE ET TRANSLITTERATIES

Le monde actuel, « de plus en plus numérique, interdépendant et globalisé » (IFLA, 2012b), a donc modifié en profondeur nos environnements et nos modes de vie. En effet, dans notre « société de l'information » (Souyri et l' Unesco, 2005), aujourd'hui même « de la connaissance » (Breton, 2005), l'information « a saturé l'espace social » (Leleu-Merviel et Useille, 2008). Les interrelations entre formation et information en sont encore plus prégnantes et déterminantes tant il est vrai qu' « apprendre est une activité informationnelle » (Alava, 2005). L'accès à l'information englobe ainsi autant les pratiques que la mise à disposition et l'appropriation, la compétence. « Tantôt récepteur (de message), utilisateur (d'outils), consommateur (de services et de produits) ou producteur (de ressources et de valeurs), le *digital user* semble de fait capitaliser toutes les postures que les systèmes d'information et de communication peuvent assigner aux usagers. Reste à savoir si cette capitalisation se limite à recycler d'anciens « arts de faire », ou si elle produit une compétence inédite » (Merzeau, 2010).

2.4.1 La culture informationnelle

Multiples sont les tentatives de définition et d'illustration (Tableau 10) ainsi que les débats conceptuels autour de la maîtrise de l'information, ou culture de l'information ou encore *information literacy* (Chevillotte, 2007). Pour l'*American Library Association* (ALA), « être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter » (American Library Association, 1989). Une compétence est définie comme un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Tardif, 2006).

Pour Brigitte Juanals, la « culture de l'information » englobe les connaissances instrumentales, méthodologiques, économiques, juridiques et éthiques. Elle n'est pas en ce sens très éloignée de la définition que Thierry Karsenty donne de la « compétence informationnelle » : « le concept de compétence informationnelle

en contexte éducatif désigne l'ensemble des compétences nécessaires pour que l'apprenant ou le formateur soit en mesure d'identifier clairement l'information recherchée (1), de la rechercher (2) et de la traiter (3) efficacement, et d'en faire un usage éthique et légal à des fins pédagogiques, scolaires ou académiques (4) » (Karsenti et Dumouchel, 2010). Être info-lettré, de façon plus générale, c'est ainsi connaître l'environnement informationnel et les notions info-documentaires, maîtriser ces cinq compétences de la maîtrise de l'information mais aussi être capable de reconnaître les besoins en matière d'information, d'en évaluer la qualité. « Le concept s'étend au-delà des technologies de l'information et de la communication, englobant l'apprentissage, la pensée critique et les compétences interprétatives à travers et au-delà des frontières professionnelles et éducatives. La maîtrise de l'information et des médias inclut toutes les ressources informationnelles : orales, imprimées et numériques » (IFLA, 2012b).

L'UNESCO propose d'ailleurs l'expression « *Media and Information Literacy (MIL)* » (UNESCO, 2013a) qui intègre la capacité à la lecture critique des médias. Ainsi se développe aujourd'hui plus largement « l'éducation aux médias et à l'information » (EMI) qui tente de répondre à la problématique formulée par l'UNESCO : « Nous vivons dans un monde où la qualité de l'information que nous recevons détermine, en grande partie, nos choix et nos actions, y compris notre capacité à jouir des libertés fondamentales et notre capacité d'autodétermination et de développement. Les avancées techniques dans les télécommunications entraînent une prolifération des médias et d'autres diffuseurs d'information grâce auxquels les citoyens accèdent à une grande quantité d'informations et de savoirs. Un défi résulte de ce phénomène, celui d'évaluer la pertinence et la fiabilité de l'information sans qu'aucun obstacle n'empêche les citoyens d'exercer leurs droits à la liberté d'expression et à la liberté d'information » (Wilson et al., 2012). Le citoyen a tout intérêt à développer cette «aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000).

Pour Shapiro et Hughes « la culture de l'information devrait être conçue plus largement comme de nouveaux arts libéraux qui iraient de la maîtrise de l'usage des ordinateurs et de l'accès à l'information à une réflexion critique sur la nature de l'information, son infrastructure technique et ses contextes et impact culturels, sociaux et même philosophiques » (Shapiro et Hughes, 1996).

Tableau 10: Présentation d'exemples liés aux composantes de la compétence informationnelle (Karsenti et Dumouchel, 2010)

Éléments	Exemples
Identification de l'information recherchée	Établir un problème informationnel. Déterminer l'information nécessaire pour le résoudre.
Recherche d'information	Déterminer comment trouver l'information. Localiser / trouver l'information. Accéder à l'information. Récupérer l'information.
Traitement de l'information	Évaluer l'information. Sélectionner l'information pertinente. Utiliser l'information. Communiquer l'information. Créer de l'information. Intégrer l'information dans ses connaissances.
Éthique de l'information / Aspect légal de l'information	Connaître et respecter les règles concernant le plagiat. Comprendre les aspects économiques, juridiques et sociaux de l'utilisation et de l'accès à l'information.

2.4.2 Culture numérique et translittératies

Depuis quelques années de nouveaux modèles émergent qui tentent de représenter la complexité des différentes cultures qui se croisent, s'incluent ou se recouvrent comme la culture numérique, la culture technique, la culture médiatique et la culture informationnelle (Dinet, 2008).

Le concept de « culture numérique », héritier de la cyberculture, se développe alors dans un sens qui englobe le plus souvent l'ensemble des pratiques liées aux technologies informatiques et de l'internet. Cette culture numérique « se rapproche de la culture informationnelle car elle repose sur l'échange d'informations. Elle s'en distingue car son centre n'est pas l'information mais le réseau social et l'individu qui échange cette information » (Devauchelle et al., 2009). Le terme de « numérique » a pris le sur celui de TIC ou technologies de l'information et de la communication (Sanchez, 2012), mais reste « au cœur d'un grand nombre de pratiques sociales des élèves, notamment de pratiques de communication (sur la messagerie instantanée, les sites de *chat* ou les blogs) et de pratiques culturelles (d'écoute musicale, de consultation de contenu multimédia, ou d'accès à des sites Web) » (Fluckiger et Bruillard, 2008). Bien que le concept de culture numérique puisse être réfuté en ce qu'il ne serait rien d'autre que « la culture au sens général, qui est "affectée, modifiée, impactée" par le numérique » (Cerisier, 2012). Il nous semble néanmoins que les mutations des dix dernières années ont réellement changé le paysage des pratiques et des

cultures. Mobilité, multiplicité, fugacité, individualités marquent des usages non formels sur le principe du concept ATAWADAC : *anytime, anywhere, any device, any content* (Le Crosnier, 2012).

Les approches de la culture numérique sont fortement associées aux pratiques de la jeunesse, cette « construction sociale » développée à partir des années soixante, quand la période de passage de l'enfance à l'âge adulte s'est allongée et « que l'on a pu parler de la jeunesse comme d'une catégorie sociale avec une culture propre » (Dauphin, 2012) qui se définit depuis le XXe siècle avant tout comme un processus, une transition (Galland, 2011). On désigne aujourd'hui les jeunes nés autour des années 1990 par le terme de « *digital natives* » (Prensky, 2001), la « génération internet » symbolisée par le portrait de la « petite poucette » (M. Serres, 2012), et notamment caractérisée par le grand écart entre un usage privé important et des usages encore pauvres en classe (Cerisier, 2012). Ils construisent cette culture numérique, au sens de pratiques et représentation communes, qui est « ludique, personnalisée, dynamique, fulgurante et réticulaire » (Lardellier, 2006). Cette culture numérique juvénile (Tableau 11), tout autant que la culture informationnelle (A. Serres, 2012a), semble bien en effet se construire en marge de l'école (Dauphin, 2012). Il faut aussi garder la mesure face à ce « label » de cette « Génération Y » et se demander si on peut « réellement cataloguer une génération dans son ensemble » (Brafman, 2012).

Tableau 11 : Culture juvénile numérique et culture scolaire (Dauphin, 2012)

Cadre	Usages profanes Culture numérique juvénile	Usages prescrits Culture scolaire
But	- Individualisation et autonomie / famille - Communication et appartenance à un groupe de pairs	- Compétences globales des techniques et usage citoyen - Accès au savoir
Temporalité	- Information immédiate, - Culture du buzz, du zapping et du copié-collé - Information émotionnelle	- Information critique - Recherche avec une méthodologie qui s'inscrit dans une certaine durée
Connaissances	- Pragmatiques - Usages intuitifs - Modèle inductif - « Sacralisation » de la technique	- Pratiques et théoriques - Accès au savoir avec des méthodes - Modèle hypothético-déductif - Conceptualisation et théorie de la technique
Rapport à la technique	- Ludique et consumériste - Essentiellement communicatif	- Pédagogique et critique, rationnel et utilitaire - Essentiellement informationnel
Type de liens sociaux	- Communautaire	- Pédagogique
Compétences	- Relationnelles et communicatives - Savoir-être	- Globales : techniques et critiques - Savoir-faire transversal

La convergence des cultures actuelles que nous avons évoquée est devenue un objet de recherche qui s'intéresse également à l'autre acception de la culture au sens de « l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit «cultivé», c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances

et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel » (Forquin, 2004). Se développe ainsi « le courant d'étude de la littératie pour rendre compte d'une pragmatique de l'apprentissage en situations de communications plurielles qui n'existe pas dans la traduction française « alphabétisation » (Frau-Meigs, Delamotte, et Bruillard, 2011). Le concept de « translittératie » permet de rendre compte de cette convergence dans l'appréhension des nouvelles compétences développées ou à développer aujourd'hui (Tableau 12). La translittératie est « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plates-formes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux » (S. Thomas et al., 2007).

Tableau 12 : Les littératies voisines de l'information literacy (O. Le Deuff, 2013)

Literacy	**Termes proches ou dérivés**	**Traduction possible**
Information literacy	Informacy	Maîtrise de l'information
	Infoliteracy	Culture informationnelle
		Éducation à l'information
Computer literacy	IT/information technology/electronic/electronic information literacy	Maîtrise des technologies informatiques.
		Culture informatique
Critical literacy	Critical thinking	Éducation critique
		Esprit critique
Library literacy	Library/bibliographic instruction	Formation à la recherche en bibliothèque
Media literacy	New media literacy	Éducation aux médias
Network literacy	Internet literacy, hyper-literacy, bit literacy	Maîtrise des réseaux
		Culture des réseaux
Digital literacy	Digital information literacy /e-literacy	Culture numérique
		Cyberculture
Visual literacy		Culture visuelle
		Éducation à l'image
Social literacy	Participatory media literacy	Littératie de participation (aux medias)
	Participation literacy	
	Tag literacy	
Transliteracy	MIL	Translittératie
	(Media and	Culture de l'information et des médias
	Information Literacy)	Littératie des médias de l'information

Le colloque « Translittératies : enjeux de citoyenneté et de créativité » de novembre 2012 organisé à l'école nationale supérieure de Cachan (STEF et CREW, 2012) introduisait ses travaux en constatant la nécessité de revoir l'éducation aux médias et à l'information « au point d'aller vers des "trans-littératies" pour rendre compte des deux tendances fortes de la convergence :

1. Les dimensions multimédias des alphabétisations actuelles – être capable de lire, écrire, compter et calculer/computer avec les outils audiovisuels et numériques et via toutes sortes de formats (du livre au blog) ;
2. Les exigences transdisciplinaires pour une alphabétisation complète – être capable de chercher, tester, valider, modifier l'information comprise à la fois comme de la computation (le code), de la communication (l'actualité/les nouvelles) et de l'info-documentation (le document) »

Dans la même volonté de cerner les évolutions sociétales liées au numérique, les enjeux du projet des humanités digitales résident « dans la capacité des humanités à comprendre les transformations majeures qui nous entraînent irréversiblement dans un nouveau régime documentaire » (Müller, 2012). Ce projet « est confronté à des échelles très différentes à des problèmes similaires à ceux des années 1930 : création et production de données nouvelles, diversification et interaction des supports, redéfinition des traitements et des modes de conservation, mais aussi émergence de nouvelles formes de division intellectuelle et sociale du travail » (Müller, 2012).

2.4.3 La formation

Le Programme Information Pour Tous (PIPT) de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2013b) dresse l'accès et l'utilisation de l'information au rang des droits universels de chaque être humain. La maîtrise de l'information par le jeune tout autant que l'adulte est donc une priorité de la société d'aujourd'hui, largement argumentée dans les textes officiels et la littérature. Celle-ci doit viser à « développer *à la fois* la compréhension critique et la participation active » (Abid, 2005). Parallèlement, et logiquement, la formation à la maîtrise de l'information a fait l'objet de nombreuses recherches, modélisations, mises en œuvre.

2.4.3.1 LES COMPÉTENCES

En 2009, Sylvie Octobre faisait encore le constat que « les jeunes n'ont pas un comportement homogène face aux technologies (un jeune sur dix reste exclu de la massification culturelle) et la jeunesse n'est pas une position univoque mais rassemble des âges différents, aux aptitudes, usages et compétences variables. » (Octobre, 2009a). Alors qu'on oublie doucement en France la fracture numérique, l'écart existant entre ceux qui ont accès aux outils et les autres, on se préoccupe aujourd'hui des compétences techniques mais aussi et surtout de la capacité à rechercher, évaluer, utiliser, produire l'information, à acquérir cette culture numérique et informationnelle. L'évaluation des compétences, en particulier des jeunes, dont on imaginait jusque-là que leur immersion dans la société

numérique dès la naissance valait formation et acculturation pointe ces écarts importants et les lacunes de ces derniers en termes de compétences et de savoirs informationnels (Figure 22).

Il apparaît à présent qu'élèves et étudiants, bien que natifs du numérique restent naïfs face aux enjeux de la culture informationnelle et médiatique transformée (Baron et Bruillard, 2008). Le constat est par exemple que « Les étudiants ou les élèves, préfèrent réfuter les sources par crainte de la complexité plutôt que d'essayer de comprendre la richesse et la diversité des points de vue » (Tricot, 2011).

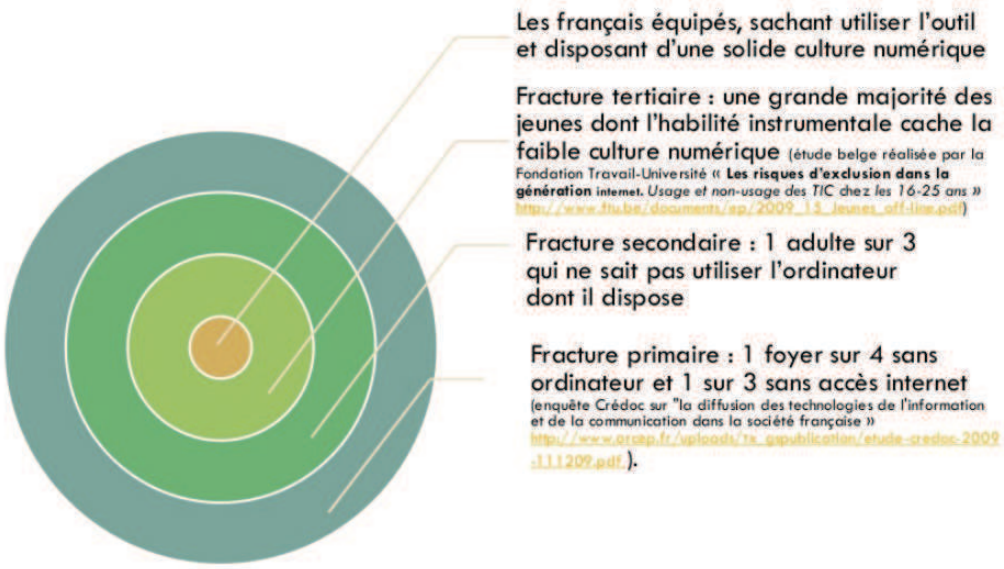


Figure 22 : Les fractures numériques (Maisonneuve, 2010)

Pour lutter contre « l'illettrisme informationnel » (Le Coadic, 2004) ou l'illectronisme il faut permettre à l'individu de devenir « compétent dans l'usage de l'information ce qui signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter » (Bernhard, 1998).

2.4.3.2 Sens et teneurs de la formation à la maîtrise de l'information

Séraphin Alava propose une typologie des médiations concourant à l'acquisition d'habiletés informationnelles pour l'étudiant : la médiation disciplinaire sous forme de tutorat ou soutien et centrée sur les méthodes spécifiques, la médiation documentaire proposée le plus souvent par les bibliothèques universitaires et qui forment à la connaissance des sources, la médiation méthodologique qui « [centre] l'attention des étudiants sur les " manières de faire " et permettent ainsi de travailler alors de façon systématique les démarches cognitives (note de cours, fiche de lecture, argumentaire, gestion

des bibliographies). La difficulté essentielle est d'assurer le transfert de ces méthodes dans le parcours des études », et la médiation sociale qui ambitionne « d'aider les étudiants dans les processus d'affiliation » (Alava, 2005).

Historiquement, l'évolution de la formation à la maîtrise de l'information suit, parfois lentement et non sans accrocs, cette vaste et internationale réflexion scientifique et professionnelle. L'ALA, American Library Association, qualifiait ainsi, en 1998, la compétence « à reconnaître un besoin d'information, de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter » (Bernhard, 1998) . Aujourd'hui, le courant scientifique relié notamment à l'Équipe de Recherche Technologique en éducation (ERTé), à la suite de Shapiro et Hughes (Shapiro et Hughes, 1996), considère que la culture de l'information s'étend de la maîtrise des outils et stratégies de recherche et production de l'information à une réflexion critique sur les phénomènes et leur contexte culturel.

Certes la formation à l'information a toujours eu un cœur de contenu autour de la méthodologie de lecture et d'analyse des sources d'information : ouvrages de référence, sélection et restitution de l'information. La démocratisation de l'informatique à partir des années 1980 et l'accès facilité à l'information a cependant motivé la mise en place de la formation à l'information de façon plus systématique. Mais il s'est alors surtout agi de former aux outils technologiques : ordinateurs, logiciels. La volonté de réduire la fracture numérique exigeait équipements et compétences techniques. Couplée au fur et à mesure à l'acquisition des compétences documentaires, la maîtrise de la technique (computer literacy) s'est complétée par l'acquisition des compétences documentaires, décrites dans de très nombreux référentiels comme celui de la FADBEN (FADBEN, 1997). Mais l'on est resté sur des apprentissages essentiellement procéduraux et souvent limités à la méthodologie de la recherche d'information. Intégrée ou parallèle, l'éducation aux médias a permis une dynamique et un enrichissement de la formation à la maîtrise de l'information, appuyée sur l'action des CLEMI.

Les années 2000 ont vu de nouvelles évolutions des conceptions de la maîtrise de l'information et donc de la formation. La « fracture numérique », sans disparaître, devient secondaire derrière la nécessité affirmée de réduire la « fracture cognitive ». On préconise alors de s'affranchir de ce « concept réducteur et inefficace » et de passer (France. Conseil National du Numérique, 2013) de « l'information à la connaissance » (France. Ministère de l'éducation nationale, 2006b), à l'accent mis sur le processus d'appropriation par l'élève de savoirs construits par lui-même. Dès la fin des années 1980, avec la création du CAPES en 1989 puis les travaux dans les années 1990 de Françoise Chapron ou Annette Béguin par exemple, se développent les préceptes d'une didactique de l'information-documentation. Jusqu'à aujourd'hui, si l'on suit les courants actuels de réflexion, l'éducation informationnelle se doit donc d'intégrer une réelle culture scientifique en information-documentation. Ainsi les contenus prescrits, préconisés, et appliqués de la formation à l'information se transforment et modifient aussi les rôles et les missions des formateurs.

2.4.3.3 CADRES ET RÉALITÉS DE LA FORMATION

Les cadres et les réalités de la formation à la maîtrise de l'information revêtent parfois des contours distincts de ceux des propositions précédentes et qui souvent s'entrecroisent, se rejoignent ou s'éloignent.

Dans l'enseignement secondaire, la formation des élèves est très clairement ancrée dans les missions du documentaliste d'établissement scolaire depuis la première circulaire de mission de 1977. Celle-ci précisait que le « documentaliste-bibliothécaire contribue toujours, soit indirectement, soit directement, à la formation des élèves : sa fonction est donc d'ordre essentiellement pédagogique ». Ce modèle, particulier dans le paysage de la documentation internationale, devient aujourd'hui la réalité de la profession au sens plus large, dans de nombreux secteurs d'activité. En bibliothèques, et pas seulement dans les services communs de documentation des universités, en entreprise, on note une mutation des fonctions de la médiation vers la pédagogie documentaire. Au-delà de ces préconisations générales, la création des divers dispositifs transversaux au cours des dernières décennies a été l'occasion de réaffirmer l'importance de la formation à la culture informationnelle. Aujourd'hui, après les pistes dessinées par le B2I dans le secondaire et le C2I dans le supérieur, l'article 6 de l'arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence stipule notamment que la formation assure à l'étudiant l'acquisition de « compétences transversales ou génériques, telles que l'aptitude à l'analyse et à la synthèse, à l'expression écrite et orale, au travail individuel et collectif, à la conduite de projets, au repérage et à l'exploitation des ressources documentaires, ainsi qu'au maniement des outils numériques » (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011a).

En dehors des cadres institutionnels, la recherche et les associations professionnelles ont proposé de très nombreux référentiels tout au long des années, dont celui de la FADBEN initié en 1997. Ces référentiels couvrent aujourd'hui les compétences et les savoirs de référence en information-documentation. Plusieurs d'entre eux envisagent la formation de l'école à l'université (CRDP Aix-Marseille, 2013). En 2012, l'association des directeurs et des personnels de direction des bibliothèques universitaires (ADBU) a élaboré son propre référentiel de compétences informationnelles (Tableau 13) que devraient maîtriser les étudiants et qui établit le socle de la formation documentaire (ADBU, 2013).

Les travaux menés sur les concepts info-documentaires, avec en fer de lance ceux menés au sein de l'équipe de recherche Erté[1], engagent depuis plusieurs années l'institution à élargir la formation des élèves à l'acquisition de savoirs en sciences de l'information-communication et à ne plus se limiter à l'enseignement

[1] Site de l'Erté : http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/

de compétences procédurales. La proposition est alors de dépasser les référentiels de compétences pour l'éducation à l'information et de construire un réel curriculum permettant d'organiser, garantir et assurer une formation complète et certifiée de l'individu tout au long de son cursus scolaire et universitaire (Beguin-Verbrugge, 2008).

Tableau 13 : Référentiel de compétences informationnelles pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur (ADBU, 2013)

IDENTIFIER UN BESOIN D'INFORMATION ET EN DÉFINIR LA NATURE ET L'ÉTENDUE	
Pour savoir reconnaître et caractériser son besoin d'information, l'étudiant doit être capable :	▪ Après avoir réfléchi à son problème ou sujet, de repérer son besoin d'information en confrontant ce problème ou sujet avec l'état actuel de ses connaissances. ▪ D'explorer des sources d'information générales pour se familiariser avec son sujet afin d'en dégager les différents concepts ou idées. ▪ Durant cette démarche, de s'entretenir avec d'autres personnes (étudiants, enseignants, bibliothécaires, etc.) pour cerner son besoin d'information ou s'assurer de la pertinence de ses critères de recherche. ▪ De réévaluer, en le précisant ou en le modifiant, son besoin d'information pour aboutir à une recherche exploitable.
Pour comprendre l'objectif de sa recherche, et la portée et la pertinence des différentes sources d'information à interroger, l'étudiant doit être capable de :	▪ Comprendre comment l'information est organisée et produite pour identifier les différentes sources d'information disponibles. ▪ Différencier et d'évaluer les différentes ressources possibles pour privilégier les plus adaptées à son besoin. ▪ Identifier la nature, les objectifs et le niveau d'expertise du contenu des sources interrogeables. ▪ Distinguer les sources primaires des sources secondaires, et leur importance respective pour chaque discipline. ▪ Replacer le contexte et les enjeux du sujet dans la discipline. ▪ Réévaluer ses besoins d'information à la lumière des premiers résultats de recherche obtenus.
Utiliser diverses sources d'information pour clarifier ses choix, suppose pour l'étudiant d'être capable de :	▪ Utiliser une variété de sources pour comprendre les enjeux. ▪ Comprendre que les différentes sources consultées pourront apporter des perspectives différentes. ▪ Exploiter les informations collectées pour sa prise de décision, le traitement de son sujet ou la résolution de son problème.
ACCÉDER AUX INFORMATIONS NÉCESSAIRES AVEC EFFICIENCE	
Pour connaître et repérer les différents services d'assistance et de veille documentaire disponibles, l'étudiant doit être capable de :	▪ Repérer ces différents services sur le portail documentaire, dans les bibliothèques et sur le web. ▪ Connaître les spécificités des différents services (délais, portée) et savoir les utiliser de manière adaptée à sa démarche et à ses besoins. ▪ Identifier les personnes ressources dans les bibliothèques et les solliciter lorsque c'est nécessaire.
Savoir choisir les méthodes et les outils les plus adaptés pour trouver l'information dont il a besoin, suppose pour l'étudiant d'être capable de :	▪ Distinguer les grandes catégories d'outils disponibles, ainsi que leurs principales caractéristiques (couverture, utilité) et fonctionnalités. ▪ Appliquer des critères d'analyse simple aux différents outils disponibles (modes d'interrogation, affichage et tri des résultats, profondeur de l'information, source commerciale ou gratuite, etc.).
Pour mettre en place une stratégie de recherche efficiente établie grâce à la connaissance des outils qu'il sait adapter à son besoin d'information, l'étudiant doit être capable de :	▪ Traduire son besoin en question simples pour fixer les objectifs de sa recherche. ▪ Identifier les mots-clés, synonymes et termes associés pour son sujet. ▪ Déterminer le temps que vont lui prendre sa recherche et le traitement des informations sélectionnées. ▪ Lancer une recherche et discriminer ses résultats. ▪ Obtenir par tous moyens à sa disposition l'information primaire identifiée dans ses résultats de recherche. ▪ Mettre en œuvre une stratégie de veille adaptée à la nature de son problème ou sujet en s'appuyant sur les outils disponibles.

ÉVALUER DE FAÇON CRITIQUE L'INFORMATION OBTENUE (SOURCES, DÉMARCHE ET RÉSULTATS)	
Pour évaluer la pertinence et l'utilité de l'information obtenue, l'étudiant doit être capable de :	▪ Changer de méthode ou d'outil en fonction de la quantité, de la qualité et de la pertinence de ses résultats de recherche. ▪ Repérer les lacunes dans ses résultats et de les compléter en étendant sa stratégie, en la modifiant ou en utilisant d'autres outils. ▪ Reformuler et relancer une recherche si nécessaire
Être capable de réfléchir sur sa stratégie de recherche et de la modifier si nécessaire, suppose pour l'étudiant :	▪ De comprendre que la recherche d'information est un processus évolutif, itératif, et non linéaire.
Pour savoir définir et appliquer des critères pour évaluer l'information obtenue, l'étudiant doit être capable de :	▪ Identifier et prendre en compte le contexte de production de l'information (s'interroger sur les niveaux de vulgarisation et la légitimé scientifique de l'auteur, du diffuseur ou de l'éditeur, repérer les dates de publication par exemple), notamment en croisant différentes sources. ▪ Repérer et analyser la stratégie argumentative, et de savoir reconnaître le cas échéant les préjugés, falsifications ou manipulations. ▪ Ne pas sous-estimer sa propre subjectivité dans l'interprétation des sources et des résultats.
PRODUIRE ET COMMUNIQUER À PARTIR DE SES RÉSULTATS	
Savoir ordonner, classer et stocker l'information collectée, suppose pour l'étudiant d'être capable de :	▪ Lire et exploiter tous types de références bibliographiques et distinguer les différentes sources citées. ▪ Organiser les informations à conserver pour les retrouver facilement. ▪ Évaluer la méthode de classement adoptée pour en améliorer l'exploitation. ▪ Compiler ses références dans le format bibliographique souhaité.
Pour comprendre les enjeux éthiques, économiques, juridiques et sociaux liés à l'utilisation de l'information, l'étudiant doit être capable de :	▪ Comprendre les enjeux de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, pour soi et pour les autres. ▪ Distinguer le plagiat de la citation. ▪ Connaître les règles de l'institution et le bon usage concernant l'accès à l'information et son utilisation. ▪ Savoir utiliser du matériel protégé par le droit d'auteur pour l'inclure dans son document.
Savoir mobiliser ses connaissances antérieures et les résultats de sa recherche pour produire de nouvelles informations ou créer de nouvelles connaissances, suppose pour l'étudiant d'être capable de :	▪ Comparer ses connaissances antérieures avec les informations collectées, pour en repérer les apports et déceler les éléments contradictoires ou originaux. ▪ Sélectionner les informations les plus importantes pour présenter une synthèse de ses résultats ou de sa réflexion. ▪ Illustrer et étayer son raisonnement par des citations appropriées faisant une référence explicite aux documents de sa bibliographie. ▪ Rédiger une bibliographie complète en lien avec les citations et la présenter selon les règles de la discipline.
Pour communiquer efficacement les résultats de sa recherche ou de sa réflexion, l'étudiant doit être capable de :	▪ Connaître et savoir utiliser les différents modes de la communication scientifique (orale et écrite). ▪ Choisir parmi les différents modes de communication scientifique le plus adapté à son propos et à son public. ▪ Maîtriser les outils et les techniques de communication en fonction de son objectif (exposé, rapport, thèse, etc.).

L'évolution de la formation à la maîtrise de l'information (Figure 23) annonce des perspectives engageantes : les injonctions sont claires et institutionnelles, les outils et dispositifs se développent comme les propositions issues de la recherche scientifique. Des inquiétudes et débats émergent cependant clairement à chaque palier des mutations : sur les moyens d'agir qui peinent à se développer, sur l'inquiétude chronique quant à l'avenir des métiers, sur les risques d'un usage de l'information affranchi mais non autonome ni responsable. Il reste néanmoins des verrous aux usages et à la formation à la maîtrise de l'information. On peut en effet souligner le paradoxe entre « la grande richesse offerte par l'hypermédia, les espaces d'information ouverts et la médiation des enseignants qui ferment l'accès à ces ressources par le guidage de la recherche et de la consultation des documents » (Tricot, 2011), tout autant que « les modèles de l'activité de recherche d'information utilisés par les enseignants documentalistes pour former les collégiens contribuent à une modélisation des pratiques de formation documentaire, qui se heurte aux pratiques non formelles de recherche d'information » (Cordier, 2011a).

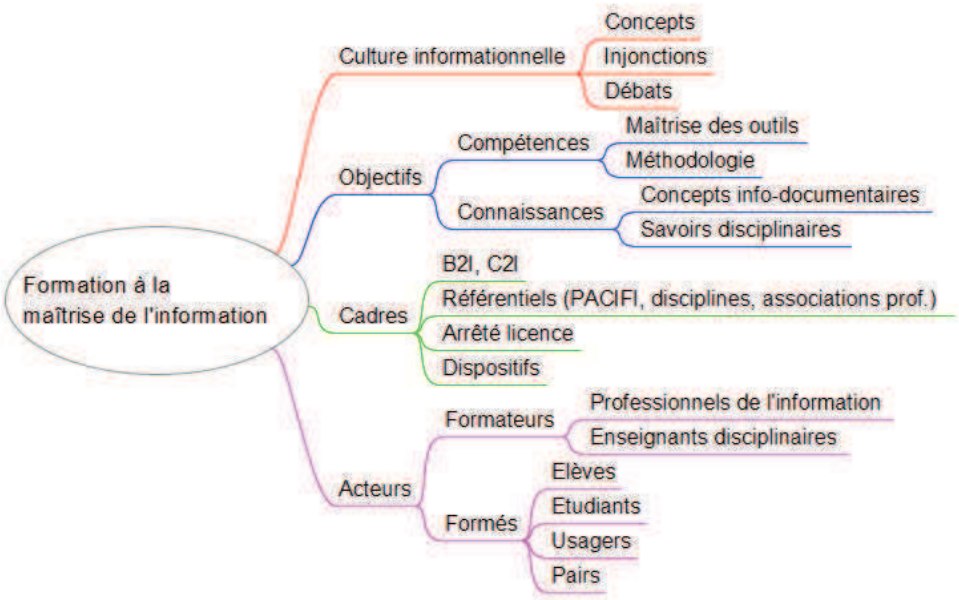


Figure 23 : Constituants de la formation à la maîtrise de l'information

Chapitre 3 : La formation au numérique, la formation en ligne

Issue de l'enseignement par correspondance qui s'est développé depuis le 19e siècle en utilisant la voie postale (Henri et Charlier, 2013), la formation en ligne a longtemps gardé les caractéristiques de son ancêtre : la distance physique et le temps décalé pour la formation, un enseignement dans lequel « il s'agissait juste de permettre à un enseigné distant de recevoir des contenus pédagogiques » (Chomienne et al., 2008), un apprentissage avant tout autonome (Peraya, 2001). Largement développé pour la formation continue, plus particulier dans le monde professionnel, la formation en ligne a ensuite investi l'école. Aujourd'hui, le schéma de l'e-learning est devenu bien plus complexe et appelle à une explicitation du phénomène et de ses cadres. Tandis que la recherche scientifique dans le domaine a produit pléthore de littérature sur l'innovation, les outils et les modèles, les institutions se sont emparées des projets et ont mis en œuvre des politiques d'incitation et d'accompagnement, valorisé les expériences remarquables.

3.1 CADRES DE LA FORMATION AU NUMERIQUE ET PAR LE NUMERIQUE

3.1.1 Définitions et objectifs

Nous considérons que les espaces de formation en ligne sont des dispositifs utilisés ou mis en place pour permettre l'enseignement et l'apprentissage en ligne, ou l'accompagner. Au cours des dernières décennies de nombreux vocables se sont succédé sans toujours se supplanter pour décrire ces derniers.

En 1971, la loi française établit que « constitue un enseignement à distance l'enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour certains exercices » (France. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1971). La spécificité de la distance réside donc essentiellement dans l'éloignement physique entre l'enseignant et l'apprenant.

En 2001, la circulaire de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle du Ministère de l'emploi et de la solidarité précise que « Les formations ouvertes et/ou à distance "FOAD" se distinguent des modalités des formations classiques appelées communément "formations présentielles". Les "FOAD" recourent à des modalités de formation pouvant se combiner. Une "formation ouverte et/ou à distance", est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur » (France. Ministère de l'emploi et de la solidarité. Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, 2001). Il n'est pas question dans cette définition, pourtant développée, des moyens engagés. Cette définition reste très large et n'intègre pas forcément les technologies numériques. Celle-ci relève par contre la souplesse des dispositifs pouvant être mis en œuvre : ils peuvent être combinés, concerner les individus ou les groupes de façon accompagnée ou totalement autonome.

La Commission européenne a défini quant à elle l'e-learning comme étant l'« utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (Commission européenne, 2001). Si la question reste ouverte et largement débattue de l'efficacité de l'e-learning[1], la volonté d'améliorer ou tout au moins de faciliter la formation en développant dans les campus numériques les réservoirs de ressources tout autant que les laboratoires d'apprentissage reste une réalité. Nous retiendrons de cette description que l'e-learning implique l'utilisation des technologies et d'internet en particulier, qu'il a des ambitions de qualité de la formation, centrée ici sur l'apprentissage, qu'il couvre tout à la fois la mise à disposition des ressources et la communication entre acteurs.

À présent, les auteurs s'accordent volontiers pour associer des termes comme « e-learning » ou « formation ouverte à distance ». En effet, « le sens courant d'e-Learning, […] désigne désormais toutes les formes d'apprentissage par des

[1] Voir le catalogue de publications scientifiques sur la question constitué par Thomas L. Russel : http://www.nosignificantdifference.org (Russel, 2013)

moyens numériques. Ce terme unifie des expressions comme Open and Distance Learning (ODL, formation ouverte à distance ; FOAD), Computer-Mediated Communication (CMC, communication par ordinateur) ou encore Web-Based Training (WBT, formation par Internet), recouvrant ainsi l'ensemble des pratiques qui mobilisent des moyens numériques » (Marquet, 2012a). Cette acception est en rupture avec les conceptions historiques puisqu'elle ne considère pas la distance du lieu de formation ou du formateur comme constitutif de sa qualification (Fenouillet, 2011).

L'évolution globale des technologies et des pratiques de formation, mais aussi la volonté d'améliorer la persévérance dans les cursus constituent les fondements du développement des formations hybrides, aujourd'hui les plus répandues. Combinaison de présence et de distance, dans lequel les technologies éducatives ne prendront pas toute la place, « un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier, Deschryver, et Peraya, 2006). Plus trivialement, l'hybridation en formation permet de préciser la combinaison entre présentiel et distance, entre formation traditionnelle ou appuyée sur l'utilisation des technologies éducatives. Cette hybridation peut concerner l'ensemble d'un cursus qui prévoira des moments de regroupement et des moments entièrement à distance, mais aussi des temps de présence ou de formation en ligne au sein d'un seul module avec « comme caractéristiques majeures de cette nouvelle entité l'articulation "présence-distance" et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (Deschryver, 2008). Une typologie récente de ces dispositifs hybrides a été proposée, qui rassemble les six types de formation en deux groupes : « le premier rassemblant celles plutôt centrées sur l'enseignement et le second celles plutôt centrées sur l'apprentissage » (Peraya et al., 2012) :

Groupe 1 :

- Type 1 : Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles (« la scène »).
- Type 2 : Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia (« l'écran »).
- Type 3 : Configuration « enseignement » orientée organisation du cours par l'usage d'outils de gestion et tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs (« le cockpit »).

Groupe 2 :

- Type 4 : Configuration « apprentissage » centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles (« l'équipage »).

- Type 5 : Configuration « apprentissage » centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes au cours et favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage (« l'espace public »).
- Type 6 : Configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides (« l'écosystème »).

Dans tous les cas de figure, « c'est donc bien la volonté consciente de scénariser l'ensemble des activités réalisées au sein d'un dispositif de formation et sa mise en œuvre qui fonderait aujourd'hui le caractère innovant des dispositifs hybrides » (Peraya et al., 2012).

Les espaces pédagogiques en ligne sont donc multiples et souvent interconnectés : environnements numériques de travail, plates-formes d'enseignement à distance, espaces de dépôt de cours, etc. S'y ajoutent aujourd'hui les dispositifs de communication que sont les réseaux sociaux ainsi que les interactions plus informelles.

La distinction qui nous semble pourtant nécessaire de faire pour la suite de notre analyse est celle, historique, de la distance/présence. Si Fabien Fenouillet considère que tous les vocables concernant l'e-learning recouvrent une même réalité, celle « des technologies pour apprendre » (Fenouillet, 2011), le terme de *e-formation* prend aujourd'hui l'ascendant et nous convient car il entend tout à la fois l'enseignement et l'apprentissage et spécifie bien le rattachement au numérique en ligne. Nous nous inscrivons en effet dans un contexte qui dépasse le concept d'environnement technopédagogique, ou plus anciennement celui d'EAI (environnement d'apprentissage informatisé). À la suite de Jacques Wallet, nous considérons que « les appellations dominantes en France TIC, TICE, NTIC en usage ne nous facilitent pas la tâche, car elles mettent en avant information et communication. Technologie éducative se révèle bien préférable, dès que l'on approfondit les usages spécifiques en contexte de formation » (Wallet, 2013).

Nous conviendrons aussi d'envisager sous l'appellation « environnements numériques », ou « espaces numériques », les lieux virtuels de travail et d'information. Seront ainsi inclus à la fois l'internet (web, intranet/extranet, messageries, etc.) et les réseaux numériques internes. L'environnement devient dispositif « dès lors qu'il est énacté par les acteurs de la formation qui y évoluent pour réaliser des activités à l'aide des ressources mises à leur disposition. Cette perspective intègre le sujet lui-même et sa propre expérience de la formation, et renvoie au scénario et à l'environnement comme à la partie émergée d'un iceberg. En fonction de variables immergées – les caractéristiques des apprenants, leurs buts, leurs pratiques, leurs contextes de vie, etc. – et de leurs articulations, à un moment donné, ces réalités prennent un sens particulier pour les différents acteurs qui les vivent : formateur, apprenant » (Henri, Compte, et Charlier, 2007).

Nous considérerons donc la formation en ligne comme une formation mise en œuvre grâce aux technologies numériques en ligne, à distance physique de

l'enseignant, mais avec une présence possible en ligne ou en autonomie, et qui pourra revêtir toutes les modalités de l'enseignement et de l'apprentissage : individuel et collectif, en synchrone ou asynchrone, au travers de différents supports et moyens formels ou informels : chat, forum, messagerie, classes virtuelles, réseaux sociaux, etc. Il nous semble que ce qui qualifie le mieux aujourd'hui la formation en ligne ou l'e-learning est sa modularité, son caractère protéiforme, sa flexibilité pour l'enseignant, le concepteur ou l'apprenant. Sa complexité aussi, qui demande à qui veut l'étudier d'intégrer dans son analyse « les conceptions, modèles sous-jacents, systèmes de valeurs qui impulsent et orientent le projet des acteurs (dimension idéologique) ; les principes qui structurent l'architecture du système (dimensions ingéniériques) ; la manière dont sont conduites les activités (dimensions pédagogique et praxéologique) » (Albero, 2010).

Les contours actuels de la formation en ligne sont ainsi largement décrits par la recherche et les publications scientifiques récentes. Les cadres institutionnels du numérique pour l'éducation sont eux aussi très prégnants et fortement médiatisés.

3.1.2 Discours et politiques sur le numérique

Au plus récent, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 place parmi ses vingt-cinq propositions celle de « faire entrer l'École dans l'ère du numérique » (France. République française, 2013b). Avec ce titre particulièrement significatif sur l'état de la question en France, les objectifs sont « notamment de développer des pédagogies différenciées, de renforcer l'interactivité des cours, d'encourager la collaboration entre les élèves et le travail en autonomie ou encore d'offrir des possibilités nouvelles pour les élèves en situation de handicap. Faire entrer l'École dans l'ère du numérique, c'est donc apprendre et enseigner autrement, pour favoriser la réussite de tous » (France. Ministère de l'éducation nationale, 2013). Ces propositions nous intéressent donc fortement dans le cadre de notre étude sur la réussite liée aux pratiques numériques et informationnelles des étudiants.

La stratégie globale vise en particulier :

- Une formation au et par le numérique pour les enseignants et personnels d'encadrement,
- Des ressources pédagogiques de qualité et accessibles à tous dans le cadre d'un service public de l'enseignement numérique,
- Des solutions concrètes pour faciliter l'action des collectivités territoriales en matière d'équipement et de raccordement au très haut débit,
- Le soutien à la création d'une filière dédiée au numérique éducatif,
- Une nouvelle gouvernance,
- La mobilisation de la recherche.

(France. Ministère de l'éducation nationale, 2013).

Argumentées à partir d'études sur les représentations sociales favorables au numérique éducatif (Figure 24), et sur les pratiques « vérifiées » des *digital natives*, les discours sont nombreux et se veulent convaincants.

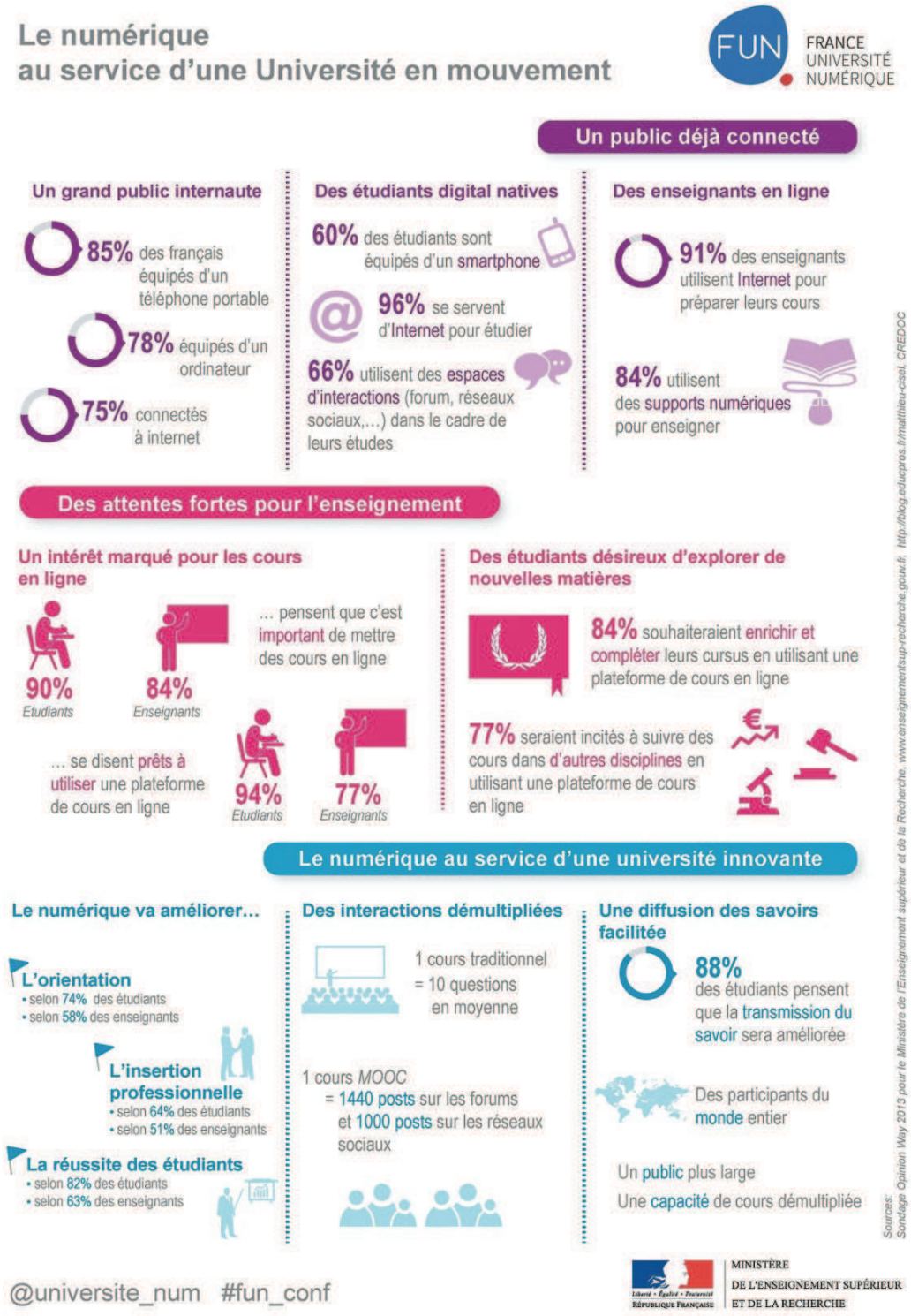


Figure 24 : Infographie sur le numérique à l'université (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014)

À l'université le plan numérique 2012 annoncé en octobre 2008 (France. Premier ministre et France. Secrétariat d'Etat à la prospective, à l'évaluation des politiques publiques et au développement de l'économie numérique, 2008), et poursuivi par le plan numérique 2020 (France. Ministère de l'économie et des finances, 2011), voulait aussi répondre aux défis et aux opportunités du numérique pour la société française. L'ambition reste de développer les usages du numérique pour la formation tout au long de la vie, l'insertion professionnelle, la vie sur les campus et d'être au service de la réussite des étudiants, du rayonnement des établissements.

Six actions étaient proposées pour « bâtir l'université numérique » :

1. Développer les services numériques pour tous les étudiants, enseignants-chercheurs et personnels des universités (dont par exemple le vote électronique pour les élections étudiantes),
2. 100% des documents pédagogiques numérisés pour 100% des étudiants,
3. Accompagner les enseignants-chercheurs pour l'intégration des TICE dans leurs pratiques pédagogiques,
4. Construire une bibliothèque scientifique numérique accessible à tous les usagers de l'enseignement supérieur et de la recherche,
5. Inciter au développement des formations à distance qui seront, à l'horizon 2012, accessibles sur Internet,
6. Développer une offre universitaire pour l'enseignement à distance en ligne, notamment pour les salariés en activité.

(Caisse des Dépôts et Conférence des Présidents d'Université, 2009)

La mise en œuvre du référentiel du C2I® (France. Ministère de l'éducation nationale, 2005) à l'université doit répondre à ces objectifs. Deux items correspondent particulièrement aux compétences en matière de maîtrise de l'information :

A2 Intégrer la dimension éthique et le respect de la déontologie

- Respecter les droits fondamentaux de l'homme, les normes internationales et les lois qui en découlent.
- Maîtriser son identité numérique.
- Sécuriser les informations sensibles - personnelles et professionnelles - contre les intrusions frauduleuses, les disparitions, les destructions volontaires ou involontaires.
- Assurer la protection de la confidentialité.
- Faire preuve d'esprit critique et être capable d'argumenter sur la validité des sources d'information.
- Mettre en œuvre des règles de bons comportements, de politesse et de civilité.
- Comprendre et s'approprier des chartes de comportement.

B2 Rechercher l'information

- Distinguer les différents types d'outils de recherche.
- Formaliser les requêtes de recherche.
- Récupérer et savoir utiliser les informations (texte, image, son, fichiers, pilote, applications, site…).

S'adjoignent par ailleurs aux injonctions institutionnelles les discours politiques « optimistes » (Wallet, 2011), affirmant par exemple que « les TIC favorisent une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité. […] Les technologies numériques permettent : de développer un enseignement plus individualisé proposant à l'élève ou à son tuteur numérique des exercices […] de soutenir les élèves en difficulté, ceux-ci pouvant retrouver les notions qu'ils maîtrisent mal grâce aux liens hypertextes des manuels numériques. » (Centre d'analyse stratégique, 2011). Le rapport de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) sur la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence (PRL) estime également que les outils numériques « constituent une aide importante aux étudiants en difficultés comme aux étudiants devant faire face à des problèmes d'organisation (étudiants salariés, handicapés, étrangers, sportifs de haut niveau…). Ils permettent de compenser les prises de notes insuffisantes, de disposer d'exercices corrigés, de vérifier l'emploi du temps sans risque d'erreur, de trouver des conseils pour les entretiens de recrutement, les lettres de motivation, etc. » (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche et al., 2010).

Malgré cela, les effets des politiques et des discours, les pratiques pédagogiques numériques et l'e-learning peinent à se banaliser et à s'intégrer dans les cursus et dans les enseignements. En effet, « dans le champ de l'éducation, nombre de travaux pointent un manque d'usage des TIC dans les pratiques de formation. Manque creusant des décalages entre attentes gouvernementales et système scolaire ou enseignement, d'une part, ainsi qu'entre conception de dispositif de formation et pratiques de formation, d'autre part » (Papi, 2012). Les discours et les préjugés dominants sur le sujet déforment les réalités et la compréhension des enjeux de la formation en ligne, en particulier pour les étudiants en difficulté qui n'auraient donc qu'à s'approprier des cours mis en ligne pour combler leurs retards. Ces « prénotions » de Bacon, nombreuses dans le champ des technologies et plus encore des technologies de l'information et de l'éducation, restent des « représentations schématiques et sommaires […] en état de dominer les esprits et de se substituer aux choses. […] Tout contribue donc à nous y faire voir la vraie réalité sociale » (Durkheim, 2008). En effet, « les potentiels des technologies éducatives, des logiciels d'apprentissage aux plates-formes d'e-learning en passant par le cédérom interactif, ont vite fait croire qu'une couche technologique rajoutée aux formes d'enseignement habituel allait produire l'amalgame salutaire au renouvellement d'une école en quête de résonance avec une société elle-même en quête de savoir-faire, de compétences ... » (Lebrun, 2011). Mais « cette situation, qui

concerne très directement les personnels, les entraîne dans ce qui n'est plus une simple modernisation de l'institution, mais une transformation radicale, inévitable dans le contexte des mutations mondiales » (Albero, 2011).

Concernant l'université, les stratégies ont été nombreuses qui avaient pour dessein de soutenir les actions en faveur de la formation en ligne : les campus numériques (Fichez et Bal, 2007), les universités virtuelles, etc. Mais « dans les universités, les technologies de l'information et de la communication sont au cœur d'un puzzle et […] la plupart du temps, ce puzzle n'est pas rassemblé au sein des universités » (Wallet, 2012). La volonté est tout autant de faire plus : (plus de temps d'éducation et d'enseignement, plus de public), de faire mieux (moderniser la pédagogie et l'enseignement, faciliter la communication et la rendre plus efficace), de faire moins cher (réduire les coûts financiers et humains) notamment par la mutualisation (Ben Abid-Zarrouk, 2013).

Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche a initié une cartographie de la recherche en e-éducation (Figure 25), « domaine fondamentalement pluridisciplinaire et insuffisamment identifié » (Coulon, 2012) à partir d'une enquête administrée auprès des équipes de recherche, des entreprises et des associations professionnelles.

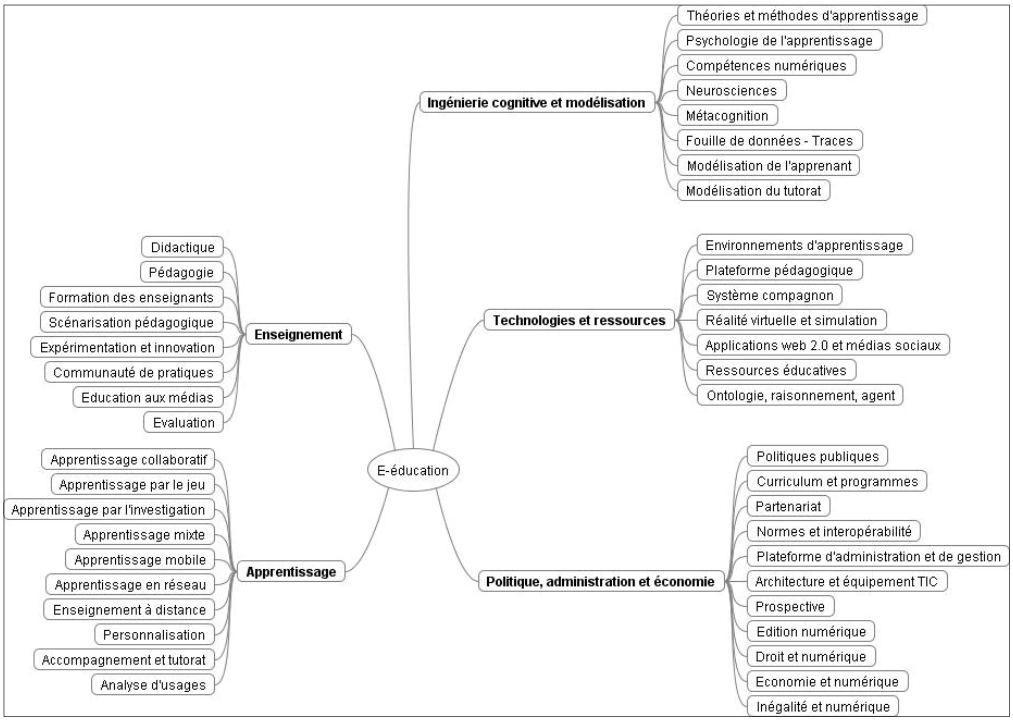


Figure 25 : Les thématiques e-éducation (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012a)

Pour Alain Coulon, chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, qui est à l'initiative de cette cartographie, « les enjeux autour de l'e-éducation sont nombreux et stratégiques, y compris à

l'international : en effet, elle facilite notamment la personnalisation de la formation selon les parcours, le niveau de connaissance et le rythme d'apprentissage de chacun. Elle permet également de s'adapter aux nouvelles habitudes des utilisateurs, qui sont à la fois connectés, mobiles, et grands consommateurs de formats numériques comme sources d'information et moyens d'échange » (Coulon, 2012).

Le 2 octobre 2013, à l'occasion du lancement du projet France Université Numérique, la ministre Geneviève Fioraso annonce de son côté que « le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche consacrera, sur les quatre prochaines années, à la politique de développement de l'enseignement supérieur numérique 400 emplois pour conforter les compétences en ingénierie de formation numérique des établissements. Douze millions d'euros, dégagés sur l'actuel programme d'investissements d'avenir, seront mobilisables, par tranches successives, dans une logique d'appels à projets pour amorcer la création de cours et cursus numériques de haute qualité » (Fioraso, 2013). Le développement du numérique reste annoncé comme une priorité de l'école et de l'enseignement supérieur en particulier, avec la volonté de développer les outils et les dispositifs, de favoriser les pratiques.

3.2 DISPOSITIFS, OUTILS ET OBJETS DE LA FORMATION EN LIGNE

À partir de là, il s'agit de s'intéresser aux éléments qui constituent la formation par les technologies éducatives et qui sont déterminants pour notre étude. Le premier déterminant en est son caractère instrumenté. Des outils numériques et des dispositifs sont développés pour permettre la mise à disposition des objets d'apprentissage et les interactions entre les acteurs. Les évolutions récentes sont importantes et « grâce aux dispositifs technologiques actuels – campus numériques, environnements virtuels de travail, etc. – la médiatisation peut porter aujourd'hui sur des objets plus complexes qu'autrefois comme des dispositifs de formation complets, incluant toutes les fonctions pédagogiques et non pédagogiques d'un cours, d'un programme de formation, d'une faculté ou encore d'une université » (Charlier et al., 2006).

Le dispositif est d'abord entendu dans son acception technique mais il est aussi « par extension, tout agencement d'éléments humains ou matériels, réalisé en fonction d'un but à atteindre » (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 2000). À présent, l'accent est mis avant tout sur les interactions dans ces espaces techniques (Figure 26) et sur « les rapports entre le symbolique, le technique et le relationnel comme d'ailleurs celui de la médiatisation et de la médiation » (Charlier et al., 2006).

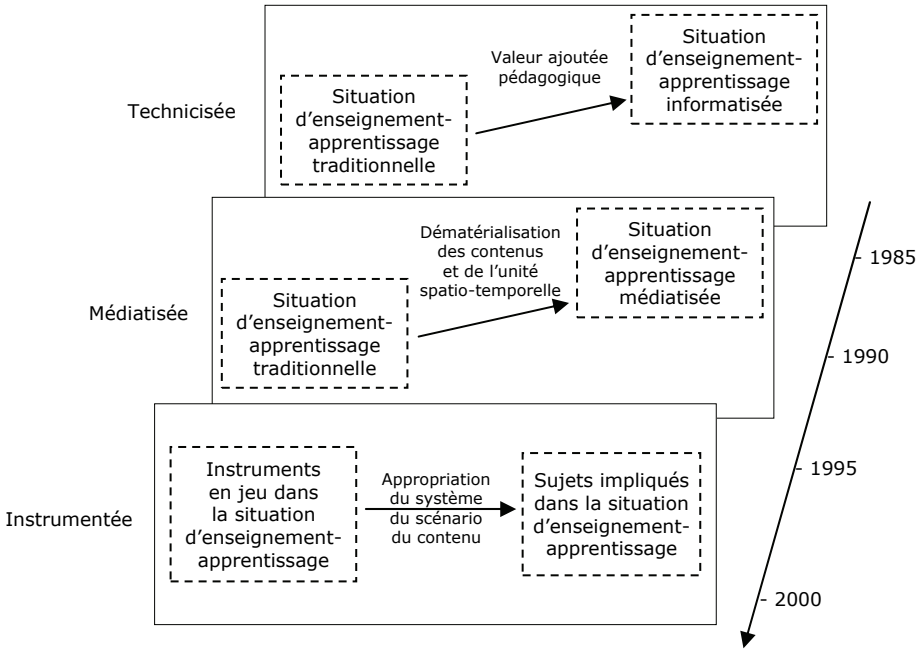


Figure 26 : 3 conceptions du recours aux TIC (Marquet, 2004)

L'*Open University* a identifié dix innovations pédagogiques majeures pour 2013, en analysant leur potentiel de déploiement qui sont, dans l'ordre d'importance : Les MOOCs (*massive open online courses*), les badges ou certificats (*badges to accredit learning*), la collecte et l'analyse des traces d'apprentissage (*learning analytics*), l'apprentissage sans rupture (*seamless learning*), l'apprentissage collectif (*crowd learning*), les pratiques académiques numériques (*digital scholarship*), l'apprentissage situé (*geo-learning*), l'apprentissage par le jeu (*learning from gaming*), l'apprentissage par la pratique (*maker culture*), l'investigation citoyenne (*citizen inquiry*) (Sharples et al., 2013).

3.2.1 Objets et outils d'accès aux contenus pour la formation

Quels que soient les modes de formation en ligne choisis, une variété de technologies éducatives et d'objets numériques sont utilisés pour développer l'enseignement et l'apprentissage.

3.2.1.1 OUTILS TICE

Dans la « transposition médiatique […] de la médiatisation des contenus d'apprentissage et des ressources » (Alava, 2007) on va ainsi pouvoir pointer dans un premier temps les outils techniques qui vont soutenir la formation en ligne. Gauthier propose une taxonomie des outils TICE (Gauthier, 2004) par fonctions technico-pédagogiques. On y trouve, les fonctionnalités documentaires suivantes (Tableau14), implémentables dans les espaces de formation en ligne :

Tableau 14 : Taxonomie des outils TICE (Gauthier, 2004)

Classes d'activités	**Familles d'outils**	**Genres d'outils**
Communication Échanges pédagogiques Outils structurant et facilitant les échanges de messages, de documents, de données entre des personnes. Exemple : les « classes virtuelles ».	Travail collaboratif Systèmes, plates-formes, environnement informatiques et logiciels destinés à faciliter les échanges de messages, le partage de documents, le travail en commun, en vue de la construction de relations (pédag. Et prof.) et d'idées, connaissances et concepts partagés.	Plates-formes de gestion documentaire en ligne, GED et CMS (Content – Management System): ces logiciels et serveurs de gestion des contenus pédagogiques permettent également de gérer les versions différentes et le cycle de vie des ressources pédagogiques numériques, et de les publier sous conditions. Certains permettent l'auto-archivage et la pré-publication scientifique
Recherche Traitement Outils qui facilitent la recherche, la collecte, le traitement, le classement des informations et des documents, fichiers et programmes. Exemple : les « méta - moteurs de recherche ».	Recherche et veille: Systèmes et logiciels facilitant la recherche de sites et d'informations, sur Internet ou sur supports numériques.	Annuaires, répertoires, moteurs et méta-moteurs de recherche en ligne. Ensembles d'outils de recherche sur Internet à caractère généraliste, utilisant les techniques d'indexation manuelle (annuaires), automatique (moteurs) et multiple (métamoteurs).
		Bases de données scientifiques et techniques (sur supports fixes, en ligne) : Ces bases de données sont des fichiers de connaissances thématiques compilées et mises à disposition, soit en ligne, soit sur CD, souvent avec abonnement.
		Méta-moteurs – se sont abonnés à des moteurs de recherche et annuaires dans des domaines scientifiques et techniques particuliers (médecine, nucléaire...).
		Assistants de recherche sur Internet (ARI) : Logiciels, dispositifs et sites dédiés à la facilitation et à l'apprentissage d'une recherche d'informations efficaces sur Internet. Certains sont dédiés aux étudiants et enseignants
		Logiciels et agents de veille automatique : Ces applications sont capables d'interroger de façon programmée, l'ensemble du réseau Internet, et des bases de données spécifiques, à partir des paramètres de veille indiqués
	Collecte et recueil : Systèmes et logiciels facilitant la collecte, le recueil, la saisie, l'enregistrement de données et d'information numériques	Logiciels d'acquisition de données (issues de capteurs) : systèmes et applications logiciels dédiées à la saisie automatique, la capture et le stockage de données numériques, en vue d'un retraitement. Ces applications sont utilisées en contrôle des processus continus, plans d'expériences et expérimentations
		Systèmes de syndication (RSS) et d'agrégation: La syndication est la possibilité donnée, (techniquement et légalement, à partir d'un fichier normé présent sur le site web), à un autre site de s'abonner à un « fil de nouvelles », c'est à dire aux articles d'actualité ou thématiques publiés, pour les reproduire et y donner accès par un hyperlien. L'agrégation est la fonction résultante, d'agglomération automatique d'informations sur un portail à partir des différents fils de nouvelles des autres sites, auxquels ce portail est abonné
		Aspirateurs de sites : Logiciels permettant la copie locale d'un site, ou d'une partie de site en fonction de la profondeur des niveaux indiquée. Le site peut ensuite être consulté localement, sans connexion Internet. données et d'information numériques.
		Systèmes et logiciels de numérisation : Equipements basés sur le scanner et les logiciels de reconnaissances de texte, signes et codes, pour l'acquisition de données et information ensuite re-traitées
	Classement et stockage. Systèmes et logiciels d'identification, tri, classement, ordonnancement, des informations et des données numériques.	Catalogueurs : Logiciels permettant de recenser, identifier par une vignette, classer, cartographier, organiser, l'ensemble des fichiers multimédias, de tous les disques (montés, CD-ROM, DVD). Les catalogueurs sont conçus pour traiter des dizaines et centaines de milliers de fichiers, et les retrouver facilement.
		e-catalogage : Applications de catalogage des produits commercialisés sur les places de Marché sur Internet
		Systèmes de gestion de bases de données : Ces logiciels permettent de structurer des fiches, rassemblées en fichiers (numériques), eux-mêmes pouvant être en relation entre eux, pour gérer des informations, les trier, les rechercher, les cumuler...
		Catalogage Documentaire & Gestionnaires de bibliothèques : ces logiciels permettent de gérer des fonds documentaires, la recherche documentaire, le prêt, l'accès aux documents, etc...

3.2.1.2 PLATES-FORMES D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

Le Schéma Directeur des Espaces numériques de Travail (SDET) a défini en 2003 l'espace numérique de travail comme « un dispositif global fournissant à un usager un point d'accès à travers les réseaux à l'ensemble des ressources et des services numériques en rapport avec son activité. Il est un point d'entrée pour accéder au système d'information de l'établissement. L'espace numérique de travail n'offre en lui-même qu'un nombre restreint de services de base. Son rôle principal est d'intégrer les services et de les présenter aux utilisateurs de manière cohérente, unifiée, personnalisée, et personnalisable. L'ENT permet donc de mettre à disposition des utilisateurs un portail comme point d'entrée unique vers une agrégation d'informations personnalisées » (France. Ministère de l'éducation nationale, 2006c). Ces espaces numériques de travail doivent donc permettre un accès unique, avec une seule indentification, à l'ensemble des ressources, services, et outils proposés par l'institution. Ils sont le plus souvent la porte d'entrée vers les plates-formes d'enseignement et leurs fonctionnalités peuvent se confondre, accusant certains recouvrements : accès aux ressources documentaires, mise en ligne de cours, outils de communication académiques, espaces de production et de publication, etc.

Les dispositifs spécifiquement dédiés à la formation en ligne sont aujourd'hui le plus souvent des ensembles modulaires permettant de couvrir l'ensemble des modalités de gestion des apprenants, de formation et d'évaluation. Daniel Peraya relève les huit fonctions génériques suivantes :

1. information (donner aux apprenants des ressources pédagogiques, donc des connaissances déjà constituées) ;
2. interaction sociale (communiquer, collaborer) ;
3. production (transformer des ressources en connaissances au cours d'un processus matériel, symbolique et cognitif instrumenté) ;
4. gestion (des apprenants, des groupes, des dossiers scolaires, etc.) et planification (des acteurs, des ressources, des activités) ;
5. soutien et accompagnement (pratique tutorale relative aux domaines technique, cognitif, organisationnel et méthodologique, socio-affectif et rationnel) ;
6. émergence et systématisation de l'activité métaréflexive (considérée comme une aide à l'apprentissage) ;
7. auto- et d'hétéro-évaluation ;
8. *awareness*

(Peraya, 2009).

Les plates-formes d'enseignement à distance, plus souvent appelées aujourd'hui « *Learning management systems* » (LMS) ou « *Learning content management systems* » (LCMS), sont « un ensemble de logiciels rassemblés dans un environnement cohérent à point d'entrée unique sur un réseau Internet ou Intranet. Parmi les fonctionnalités, ces plates-formes ont été conçues pour

optimiser la gestion de l'ensemble des activités de formation, l'inscription des participants, la distribution des ressources, le temps de présence en ligne des contenus, les évaluations et résultats, l'organisation de parcours individualisés pour les apprenants, le suivi par le tuteur et le tutorat (gestion intégrée des interactions apprenants-formateur), l'animation de communautés d'apprentissage » (Reyes García, 2007).

Il existe de nombreuses plates-formes d'enseignement à distance. Thot Cursus, organisme privé canadien assurant la promotion de la formation et de l'utilisation des outils numériques pour l'éducation et la culture et reconnu dans ce domaine, dresse régulièrement un état des lieux de ces plates-formes de e-formation, LMS, LCMS et autres systèmes de gestion de contenu et de parcours de formation (Thot Cursus, 2013), qu'elles soient open-source, publiques ou gratuites ou encore commerciales. Après un pic de près de 300 plates-formes en 2004, les outils se sont stabilisés et ne restaient plus que 241 plates-formes en 2005, 232 en 2007, 238 en 2008, 236 en 2009, 216 en 2010 et enfin 164 en 2012. L'année 2013 marque une reprise de la croissance du nombre de plates-formes, avec quarante créations et une évolution des outils et services offerts (vidéo, portabilité, interactivité, collaboration), ainsi que des « données massives qui sont accumulées par ces plates-formes » (Thot Cursus, 2013). Les documents déposés, échangés et produits dans le cadre des formations en ligne nécessitent des serveurs de plus en plus puissants et une gestion élaborée pour en faciliter l'accès et la consultation. Cette augmentation exponentielle des ressources mises en ligne et leur caractère de plus en plus enrichi et complexe pose aussi la question de l'accès et de l'apprentissage par ces documents numériques (Tricot, 2007).

L'évolution des outils va aujourd'hui dans le sens général du Web 2.0 avec plus d'interaction, de co-production, de travail directement en ligne. « C'est le développement continu pour rester dans la mouvance internet qui est l'ultime gage de pérennité. Seules les plates-formes qui ont une solide base d'usagers et une équipe de service aguerrie peuvent finalement supporter une équipe de développement compétente » (Thot Cursus, 2013). Ces CMS (Courses management system), LMS (Learning mangement system) ou VLE (Virtual learning environnement) tendent également à devenir plus modulaires (Marquet, 2012a). La plate-forme open-source *Moodle* occupe actuellement une place prépondérante (Moodle, 2013). Nicolas Martignoni, responsable du Centre fri-tic de la Haute École pédagogique de Fribourg souligne cette domination dans le graphique ci-dessous (Figure 27) adapté des données collectées par Philippe Ramette (Ramette, 2011).

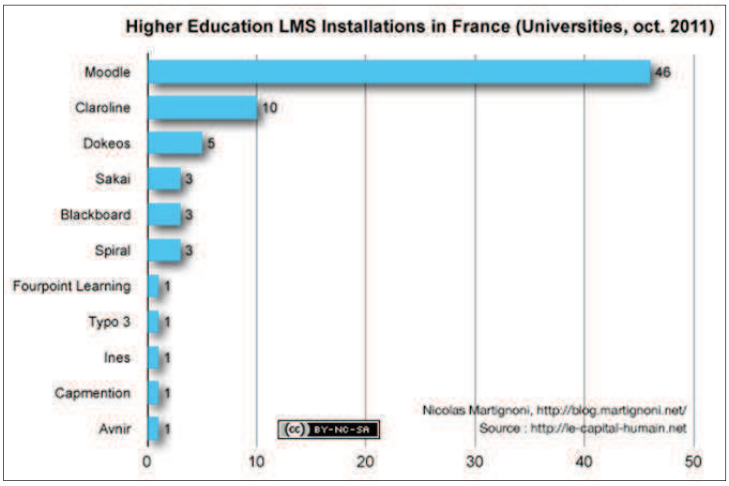


Figure 27 : Implantation des plates-formes e-learning dans les universités françaises (Martignoni, 2011)

Les disparités sont grandes entre les fonctionnalités des différents outils même si « les plates-formes d'apprentissage à distance ou LMS sont pratiquement toutes conçues de la même façon : avant tout comme des espaces de mise en ligne de cours, ces cours étant constitués de ressources mises à disposition par les enseignants, complétées par les activités réalisées par les apprenants, qui suivent les consignes énoncées par l'enseignant » (Vaufrey, 2013a).

Les dispositifs d'enseignement en ligne sont bien des objets complexes, protéiformes et modulaires, qui ne peuvent être réellement analysés d'un point de vue scientifique hors de l'exploitation et des usages qui en sont faits. Ainsi, les outils peuvent être vus « comme un éventail de fonctions pédagogiques à notre disposition » (Vries, 2001). Dans le contexte de l'étude des pratiques informationnelles en contexte de formation en ligne, il apparait donc indispensable de s'intéresser tout autant aux outils techniques tels que nous les avons évoqués qu'aux usages qui en sont faits, qu'il s'agisse des dispositifs ou des objets qui les constituent.

3.2.1.3 LES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

Les objets documentaires ont une place importante dans ces espaces et ces dispositifs de formation en ligne. Leur multiplication sous différentes formes (textes, images, vidéos, applications, etc.) amène les sciences de l'éducation à s'intéresser au document pédagogique, à son élaboration et à son , àson usage. En effet, « la question posée est donc celle du choix ou de la conception des ressources pédagogiques, qu'il est pertinent de rendre accessibles, et des modalités discursives de cet accès. C'est ici qu'intervient le concept de conflit instrumental, qui permet de rendre compte des différents niveaux d'appropriation des différents types d'objets imbriqués dans une situation d'e-Learning » (Marquet, 2012b). Avec le développement de la formation en ligne, l'optimisation de l'accès aux ressources numériques devient par ailleurs essentielle pour

garantir une économie rentable de la production pédagogique (Contamines, George, et Hotte, 2003).

L'*Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE), association internationale de plus de 400 000 membres, a proposé une définition de la ressource pédagogique dans le cadre des tentatives de normalisation pour le standard LOM (*Learning Object Metadata*). Cette définition, reprise dans de nombreux travaux scientifiques, est très ouverte et décrit l'objet d'apprentissage comme « toute entité, numérique ou non, qui peut être utilisée dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage[1] » (IEEE, 2002). La confusion persiste dans les publications entre la notion « d'objet d'apprentissage » et celle de « ressource pédagogique ». Chacune semble pouvoir désigner des outils autant que des documents par exemple.

Certains auteurs les répartissent en « deux classes :

- les cours et la documentation complémentaire : les cours sont produits ou développés selon une structure, qui est modélisée par l'ontologie du domaine à enseigner.
- La documentation complémentaire : pour permettre à l'apprenant d'approfondir sa compréhension sur un concept ou de voir les recherches qui sont en train de se faire à propos d'une notion, il est nécessaire d'adjoindre aux cours une documentation complémentaire, cette documentation peut être composée d'articles, de pages web, de journaux, de messages… » (Ahmed-Ouamer et Hammache, 2009).

Gilbert Paquette, qui préfère le terme de "ressource" qu'il trouve plus large que celui d'objet, considère que « les ressources peuvent être de taille et de nature très différentes. Certaines ont un caractère pédagogique et portent des informations servant explicitement à l'acquisition et à la construction de connaissances et des compétences. Elles se présentent sous forme de documents (ou matériels) de divers types : textes, présentations audiovisuelles, didacticiels, multimédias, sites Web. D'autres ressources permettent de traiter ces informations de diverses façons. Ce sont les outils informatisés, les moyens de communication et les services offerts par des personnes sur les réseaux » (Paquette et al., 2003). Il en propose une taxonomie (Tableau 15) qui constitue une « aide à référencer ou à repérer des ressources en spécifiant leurs propriétés au moyen de ce que l'on appelle des métadonnées » pour alimenter les bases de connaissances et dont les items se retrouvent dans la catégorisation de SupLOMFR, le « format de description des ressources pédagogiques pour l'enseignement supérieur » (France. Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011).

[1] « a learning object is defined as any entity, digital or non-digital, that may be used for learning, education or training »

Tableau 15 : Type de la ressource pédagogique de SupLOMFR (France. Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011)

animation *(ajout du LOMFR)*	activité d'un groupe conduite par un animateur (ex. adresse ou contenu d'un échange sur un forum de discussion)
autoévaluation *(LOM self assessment)*	activité d'évaluation personnelle.
cours/présentation *(LOM lecture)*	au sens cours d'amphithéâtre, cours magistral dans sa version numérique. Il peut aussi être utilisé pour une conférence, un colloque, etc.
démonstration *(ajout du LOMFR)*	présentation d'un outil, d'un logiciel, etc. (ex. visite guidée d'une application, geste professionnel, etc.)
étude de cas *(ajout du SupLOMFR)*	analyse systématique d'une situation dans le but de trouver des solutions, de résoudre un problème.
énoncé de problème *(LOM problem statement)*	à utiliser seulement pour les énoncés et pas pour les corrigés, les barèmes etc.
évaluation *(ajout du LOMFR)*	inclut aussi "test de niveau", etc., permet de vérifier une étape d'acquisition des connaissances.
examen *(LOM exam)*	désigne une épreuve synthétique et à caractère normatif qui porte sur un ensemble de connaissances, permet de valider une étape d'obtention d'une UE, d'un diplôme ou d'un concours.
exercice *(LOM exercise)*	à utiliser en particulier pour les TD, concerne les énoncés et les corrigés.
expérience *(LOM experiment)*	à utiliser en particulier pour les TP, les plans de montage.
glossaire *(ajout du LOMFR)*	ensemble de mots définis appartenant à un domaine spécifique.
guide *(ajout du LOMFR)*	ensemble de règles précisant l'utilisation d'une ressource pédagogique, d'un instrument.
jeu de données *(ajout du SupLOMFR)*	ensemble de données structurées ou non (ex. corpus de texte, d'images, listes statistiques, résultats d'observation satellite, etc.)
liste de références *(ajout du SupLOMFR)*	à utiliser pour les bibliographies, filmographies, webographies, etc.
matériel de référence *(ajout du LOMFR)*	document à caractère normatif (programme ministériel, norme, texte législatif, etc.).
méthodologie *(ajout du LOMFR)*	suite logique d'étapes décomposant pas à pas l'acquisition d'un savoir-faire (ex. comment rédiger un rapport, une thèse, comment effectuer une recherche documentaire, comment diagonaliser une matrice, etc.).
outil *(ajout du LOMFR)*	à utiliser pour un outil de production pédagogique (ex. un générateur d'exercices, une chaîne éditoriale, etc.) ; un outil de diffusion (ex. CMS, LMS, portail, etc.) ; un équipement pédagogique (ex. tableau interactif, calculatrice, correcteur orthographique, etc.).
questionnaire *(LOM questionnaire)*	un questionnaire est un type particulier d'exercice. Il inclut les "QCM" - questions à choix multiples, les "QROC" - questions à réponse ouverte et courte, les enquêtes.
scénario pédagogique *(ajout du LOMFR)*	un document descriptif, structuré et transférable, présentant de façon plus ou moins exhaustive - les acteurs (élèves, enseignants), - les objectifs : les savoirs et savoir-faire que l'enseignant veut transmettre, - l'enchaînement des séquences pédagogiques, - les contenus : les éléments de cours, la liste des activités prévues, - les outils et ressources informatiques à intégrer: lesquels ? à quel moment ? pour quelles activités ? avec quelles démarches ? - le dispositif d'évaluation pour une activité, un ensemble d'activités ou l'ensemble de la séquence.
simulation *(LOM simulation)*	représentation paramétrable de la réalité basée sur un modèle (ex. modélisation de phénomène physique, conduite d'engins, diagnostic, évolution de phénomènes financiers, etc.).
tutoriel *(ajout du LOMFR)*	un document de tout type permettant d'aider l'utilisateur à se former de manière autonome à un logiciel, langage, environnement de travail, etc.
autres *(ajout du SupLOMFR)*	

Cette approche documentaire est aussi celle de Gérard Puimatto pour qui la « notion de ressource pédagogique (ou éducative) est fortement liée à celle de

document » (Puimatto, 2004). Si la volonté de répertorier et mutualiser les objets pédagogiques présente un intérêt évident pour les formateurs et les institutions, vouloir dresser une typologie des ressources pédagogiques comporte des limites que relèvent certains auteurs qui ont une « interprétation instrumentale et plus généralement constructiviste de la problématique de la description des ressources éducatives (Contamines et al., 2003). Elisabeth Noël considère par exemple que c'est « l'usage de la ressource et sa contextualisation qui la font devenir ressource pédagogique » (Noël, 2007). Ainsi, un article scientifique ne deviendra ressource pédagogique que par l'usage qui en sera fait dans un contexte d'apprentissage. Dans ce sens, tout objet, tout document peut devenir objet ou ressource pédagogique, son usage à des fins d'apprentissage constituant sa nature. La représentation de cette ressource pédagogique identifiée nécessite la prise en compte des métadonnées objectivables la décrivant comme document mais aussi des éléments de contexte et d'usage de celle-ci (Figure 28).

.

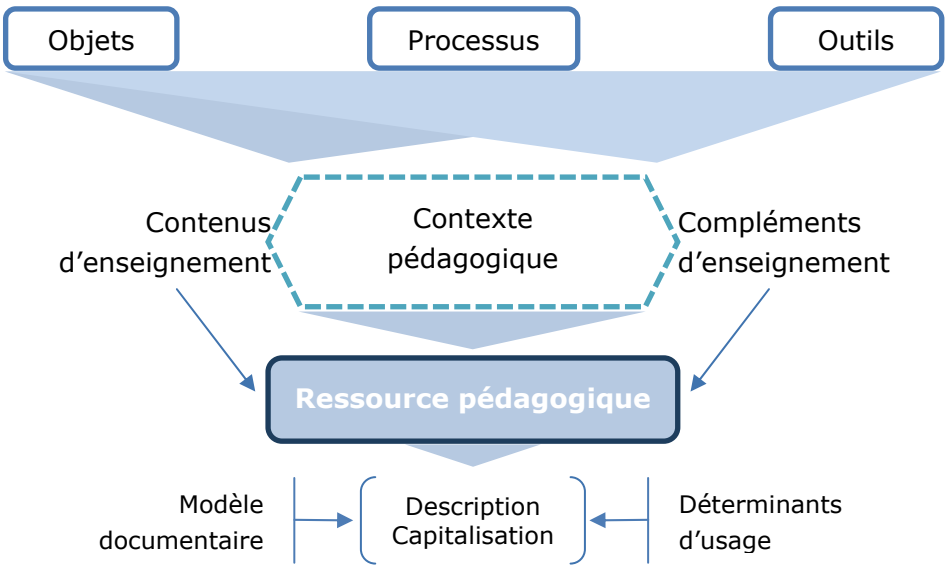


Figure 28 : Modélisation des éléments constituant la ressource pédagogique

L'espace et les technologies numériques ne modifient pas fondamentalement la nature de la « ressource d'enseignement et d'apprentissage » qui est alors « toute entité numérique ou non susceptible d'être utilisée, réutilisée ou évoquée dans un contexte d'apprentissage à support technologique. Le contenu numérique, les applications et les didacticiels utilisés dans un contexte d'apprentissage à support technologique » (Bibeau, 2004). À la fois objet pédagogique et objet documentaire, la ressource numérique produite ou utilisée à des fins d'apprentissage représente un réel enjeu pour les politiques des

établissements du supérieur (Mœglin et Thibault, 2009) et le rôle des acteurs. Elle intéresse donc aussi particulièrement la question de l'apprentissage lié aux compétences informationnelles qui nous préoccupe car « l'activité d'apprentisssage est fondée sur la réalisation de tâches comme la lecture-compréhension, la recherche d'information ou la résolution de problème. L'apprenant réalise parallèlement une activité d'utilisation du document électronique, qui implique, à chaque nouveau document, un apprentissage de l'utilisation, c'est-à-dire de la structure et des fonctionnalités du document électronique » (Tricot, 2007).

3.2.2 Les Moocs, nouveau modèle d'apprentissage en ligne ?

Le phénomène des Moocs occupe depuis peu mais avec force la place publique, comme signe voulu de la mutation irréversible et irrésistible de l'enseignement aujourd'hui vers des formes d'apprentissage libres, autonomes, partagées et exclusivement numériques. La pédagogie, touchée ainsi par la mondialisation, doit à travers ces cours en ligne ouverts et massifs (*massive open online courses*) s'adresser au plus grand nombre pour leur offrir l'excellence du savoir scientifique mondial et les moyens pédagogiques nécessaires à son appropriation. Ces Moocs sont « des cours en général limités dans le temps portant sur un thème spécifique. Ils incluent un ensemble cohérent de ressources pédagogiques, de modalités d'interactions, d'exercices et d'examens conduisant éventuellement à une certification. Ils impliquent une équipe pédagogique, chargée de l'encadrement des étudiants et du bon déroulement des cours » (Cisel et Bruillard, 2013). Des typologies des Moocs émergent déjà (Tableau 16) qui veulent représenter les multiples figures de ces nouveaux dispositifs. Les cMoocs, basés sur une approche connectiviste (Siemens, 2004), mettent l'accent sur l'activité et la participation de chacun, la co-construction des compétences, selon le modèle d'Udacity[1] ou Coursera[2] (université de Stanford), ou encore d'Itypa, premier Mooc français[3]. Les xMOOC, à l'image d'edX[4] initié par le Massachusetts Institute of Technology (MIT), « correspondent à la mise en ligne d'un cours existant (i.e. Ouvrir la porte de l'amphi). La seule nouveauté réside dans le fait que l'évaluation continue des participants peut également être ouverte aux extérieurs » (Gilliot, 2012).

[1] Site d'Udacity : https://www.udacity.com/

[2] Site de Coursera : https://www.coursera.org/

[3] Site d'Itypa : http://mooc.fr/itypa2/

[4] Site d'edX : https://www.edx.org/

Tableau 16 : Différentes dimensions qui peuvent caractériser les différents MOOCs (Gilliot, 2012)

	Issu des cours traditionnels	**Issu de l'approche connectiviste**
Modèle pédagogique	Classique : C – TD – TP – éval	Connectivisme
Connaissance	Dans le cours – déclarée	Distribuée – générée
Cohérence	Donnée par l'enseignant	Construite par l'apprenant
Objectifs d'apprentissage	Défini par l'enseignant	Défini par chaque participant pour lui-même
Apprendre	Suivre le cours	Navigation, établir des connections
Ressources	Définies dans le cours	Agrégées par les participants, abondance
Importance de l'échange entre pairs		
Interactions	Forums sur site	Distribué, partant d'un portail, chaque participant construit son blog
Synchronisation	Contenu du cours et instructeur	Avec les autres participants
Résonance		Entre pairs
Encourager autonomie et auto régulation		Maitrise d'e-compétences
Orienté innovation et impact	Orienté disciplinaire	Par nature interdisciplinaire
Certification	Adossée à l'université ou contacts entreprises	Adossée à l'université ou badges
Évaluation continue	Automatisée	Entre pairs
Plate-forme technique	Centralisée	Web : Environnement d'apprentissage personnel
Posture de l'enseignant	Professeur guide	Facilitateur

Selon les chiffres publiés par l'Institut de recherche public en sciences du numérique (INRIA), 64% des participants aux Moocs ont plus de 24 ans et seulement 15% d'entre eux sont étudiants. Parmi les Moocs répertoriés, 26% relèvent du domaine des arts et sciences humaines, et 24% des sciences informatiques et technologies (Inriality, 2013). En 2012, Udacity accueillait 739 000 participants, edX 155 000 et Coursera 1,5 millions de participants, (Carr, 2012). Au 30 octobre 2013, on compte 5 373 427 « courserians » (Coursera, 2013). Sur les 40 à 60 000 personnes qui pouvaient assister à un module sur Coursera en 2012, 15 à 20 % ont soumis un devoir à la correction, pour un taux de réussite de 45%. Au total, 5% des étudiants inscrits ont obtenu les crédits pour le cours suivi (Koller et al., 2013).

Coursera propose plus de deux cents cours en 2012 (513 en 2013) quand Udacity n'en propose que quatorze et Edx sept. En 2013, plus de six cents Moocs sont accessibles (Inriality, 2013). Le ministère de l'enseignement supérieur français a lancé en octobre 2013 sa propre plate-forme de Moocs, France

Université Numérique (FUN)[1], construite avec l'INRIA pour le déploiement de la plate-forme, le Centre Informatique National de l'Enseignement Supérieur (CINES) pour l'hébergement, RENATER (Réseau National de télécommunications pour la Technologie l'Enseignement et la Recherche) pour les infrastructures réseaux. L'objectif est de « de contribuer à mettre en valeur l'offre de formation en ligne française et les ressources pédagogiques ouvertes […] en permettant aux établissements qui le souhaitent de dispenser leurs formations en ligne » (France. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013). Vingt-cinq cours sont prévus pour 2014, proposés par le CNAM, l'École centrale de Paris, l'université Paris Ouest Nanterre La Défense et Panthéon-Assas, l'université Michel Montaigne de Bordeaux, celle de Montpellier 2, Sciences Po, l'école polytechnique Paris Tech et l'Institut Mines-Télécom, le Centre Virchow-Villermé de Santé Publique Paris-Berlin. Au 30 octobre 2013, 12 000 personnes sont inscrites à l'un des cours de la plate-forme FUN. Les cours y sont accessibles gratuitement pour l'instant mais le modèle économique est susceptible d'évoluer. En effet, les Moocs s'inscrivent de plus en plus dans un modèle économique lucratif « via la vente de certificats de réussite, les licences apposées sur certains cours, la vente de "packs de MOOCs" à certains établissements qui les utiliseraient dans des dispositifs hybrides, etc.) » (Vaufrey, 2013c).

Alors une fois encore, cette nouvelle innovation technologique et pédagogique que représentent les Moocs amène débats et controverses « entre mirage technologique et virage pédagogique » (Lebrun, 2013), entre prophéties technolâtres et frilosité pédagogique et technique. Certains titres d'articles, et notamment du Monde comme « Les MOOC au secours de l'université » (Baumard, 2013) ou « Les MOOCs à l'assaut du mammouth » (Kauffmann, 2013) pointent les difficultés financières des universités, même les plus grandes, et l'absolue nécessité pour celles-ci de trouver un nouveau modèle de formation leur permettant d'assurer la formation d'un plus grand nombre d'étudiants à un coût fortement réduit, ce que doivent permettre ces nouveaux dispositifs. Au-delà de l'aspect économique, les innovateurs avancent que « les MOOC constituent un réel *Big Bang* dans l'univers éducatif » (Lebrun, 2013), une innovation de rupture (Vaufrey, 2013b) sans précédent qui constituerait « un mouvement de fond, une *réorganisation possible des systèmes éducatifs pour s'adapter aux nouvelles possibilités des réseaux* » (Baron, 2012). Pour d'autres, les Moocs ne sont qu'un nouveau présage technopédagogique démesurément valorisé par les effets d'annonce. Mais au-delà même des besoins, son avenir dépendra de son appropriation sociale et de l'accompagnement qui sera offert aux universités et par les universités aux utilisateurs, mais aussi du modèle économique déterminé entre ouverture et restriction des accès, notamment en terme de licences d'utilisation (Maurel, 2013). Pour l'instant « produit sans stratégie » (Flowers,

[1] Site FUN : https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/

2012), l'industrie potentielle du Mooc ne pourra se développer qu'à la condition évidente de son adaptation aux besoins et pratiques des étudiants et des enseignants. Il est vrai que « chaque nouvel artefact demande des compétences que les usagers doivent acquérir, la supercherie consiste à renouveler toujours plus vite les outils en supposant que les compétences viendront d'elles-mêmes. Nul ne pouvant nier que, au-delà de l'adaptation aux besoins, les dispositifs ne sont efficaces que par l'engagement et la conviction de leurs utilisateurs, chacun préfère continuer à croire qu'ils sont autosuffisants » (Albero, 2011).

S'il existe encore peu de littérature scientifique proposant des analyses suffisamment étayées et distanciées sur les Moocs, certains éléments et potentialités de ce phénomène très nouveau méritent d'être retenus. Du point de vue des pratiques et des compétences informationnelles, les cMoocs, Moocs connectivistes, favorisent une « pédagogie du support » (Ertzscheid, 2013). Ils mettent l'accent sur le document mis en ligne pour l'étudiant, sur la recherche d'information et associent fortement système d'information et système d'apprentissage personnels. Le schéma ci-dessous (Figure 29) montre l'intérêt et l'enjeu que représente la culture numérique et informationnelle dans les Moocs connectivistes, où les pratiques de veille sont déterminantes pour l'apprentissage individuel et collectif.

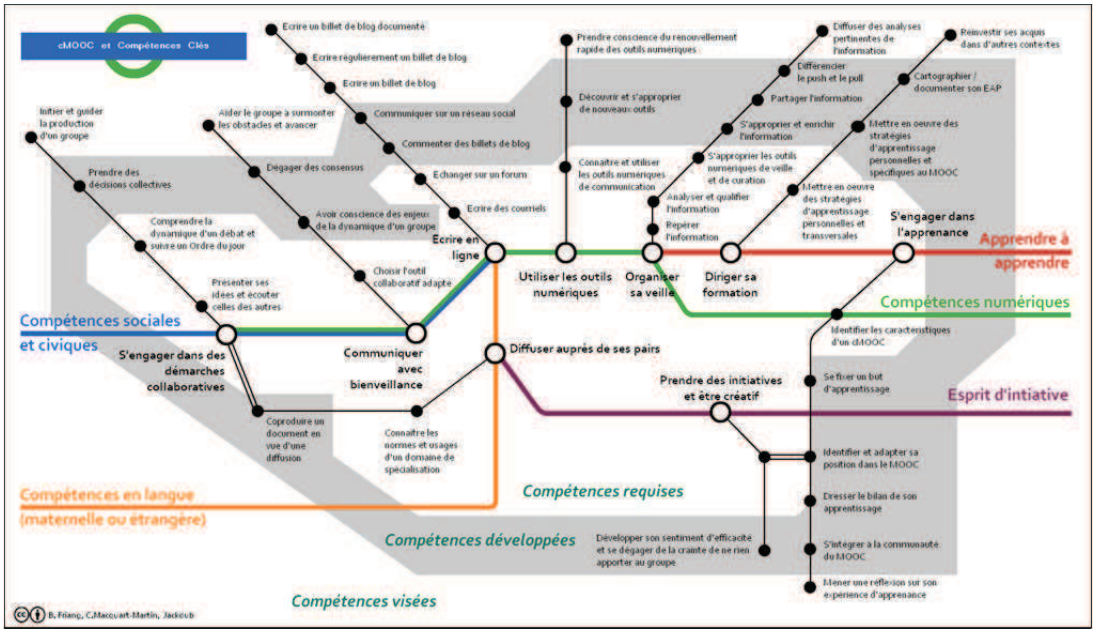


Figure 29 : cMOOC et Compétences Clés (Friang, Macquard-Martin, et Dubois, 2013)

Pour autant, ces pratiques informationnelles attendues dans les Moocs restent en grande partie informelles et mériteraient d'être accompagnées par les enseignants ou des professionnels de l'information tant il est vrai aujourd'hui que les compétences informationnelles des étudiants restent insuffisantes pour garantir un auto-apprentissage efficace.

3.3 ENSEIGNER ET APPRENDRE EN LIGNE

En ligne, plus encore qu'en présentiel, « apprendre mobilise un ensemble de médias, ressources matérielles et humaines au sein d'un système de formation » (Paquelin, 2009). Mais « les relations entre pédagogie et technologies continuent de faire problème dans de nombreuses universités françaises » (Albero, 2011). Il est clair pourtant que toute la littérature sur les technologies éducatives, les *Moocs* en sont une nouvelle preuve, ne peut ainsi s'affranchir de la réflexion et de l'analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Tout à la fois, les pratiques numériques générales d'aujourd'hui transforment les façons d'apprendre et les dispositifs actuels existants en ligne pour la formation influent sur l'enseignement et l'apprentissage. La huitième édition des « Journées du E-Learning » de juin 2013 annonçait comme thématique de discussion les sujets suivants : la remise en cause de l'enseignant comme gage de réussite, le e-Learning comme gage de qualité, apprendre différemment en e-Learning, apprendre mieux en e-Learning (« Réussir en e-learning », 2013). Ces axes d'échange montrent bien les problématiques actuelles de la formation en ligne, autour de l'enseignement, de l'apprentissage et de la réussite. Dans le contexte social actuel, « la pédagogie universitaire numérique (déclinée sous le sigle PUN) concerne des situations où le contexte tend à généraliser l'utilisation des environnements numériques et de la communication hybride ou à distance. Le questionnement principal reste cependant celui du pédagogique. Si donc le numérique est un analyseur qui réactive des questions anciennes de pédagogie, il en introduit aussi de nouvelles, notamment par l'évolution des activités d'enseignement et d'apprentissage que permettent ces technologies » (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012b).

3.3.1 Apprenants et apprentissages

La question des apprentissages des étudiants liés au numérique est fortement abordée par le prisme des discours sur les jeunes aujourd'hui, étiquetés « digital natives » (Prensky, 2001). Ils « habitent […] le virtuel » et sont « des jeunes gens auxquels nous prétendons dispenser de l'enseignement, au sein de cadres datant d'un âge qu'ils ne reconnaissent plus », alors que le savoir est « partout sur la toile, disponible, objectivé, […] accessible à tous » (M. Serres, 2011).

Cette caricature est de plus en plus battue en brèche car « il ne suffit pas d'être pratiquant des technologies pour développer des usages experts quand on enseigne ou quand on apprend […]. Cela vaut aussi pour les étudiants qui ne sont pas les mutants numériques que l'on se laisse aller à imaginer parfois, lorsqu'on les assimile à des "agents" d'une révolution sociétale à l'œuvre » (Endrizzi, 2013). En effet, « si les nouveaux utilisateurs ont des pratiques

partiellement inédites, ils ne font pas toujours la preuve de performances particulières dans l'apprentissage » (É. Bruillard, 2010).

Néanmoins, « apprendre mobilise un ensemble de médias, ressources matérielles et humaines au sein d'un système de formation » (Paquelin, 2009) et l'impact des mutations considérables dans les domaines des technologies sur les usages, les perceptions, la culture ne peut être nié (Figure 30).

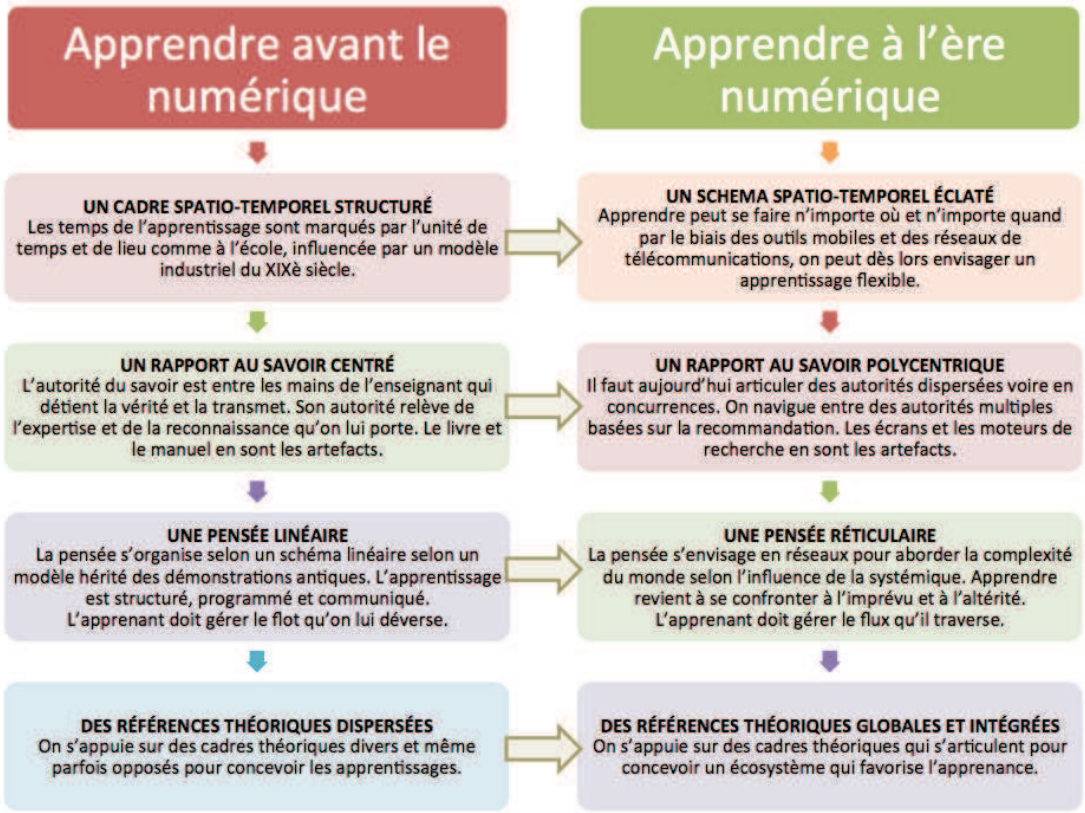


Figure 30 : Ruptures que l'ère numérique provoque en termes d'apprentissages (Tavernier, 2013)

On peut donc admettre que les pratiques d'apprentissage en ligne sont influencées par les comportements des nouvelles générations d'étudiants qui « ont des manières différentes d'aborder et d'absorber des connaissances » (Fenouillet, 2011). Leurs pratiques sont plus basées sur l'intuition, l'expérimentation et l'essai/erreur. Ils mettent en œuvre des « méthodes apparemment chaotiques, non structurées » (Fenouillet, 2011) mais qui souvent correspondent à leurs attentes en termes de performances et d'économie de temps. La place reconnue aux pratiques et aux apprentissages non formels ou informels (Tableau 17), « l'apprentissage au-delà des frontières » (Charlier, 2013), est aussi de plus en plus importante.

Tableau 17 : Les critères de catégorisation de l'éducation formelle, de la formation non formelle et de l'apprentissage informel *(Cristol et Muller, 2013)*

l'éducation formelle	l'intentionnalité, l'organisation, le cadre institutionnel et la localisation, la structure hiérarchisée par niveau, les conditions d'admission, l'inscription, la méthode d'enseignement la durée et la programmation.
la formation non formelle	l'intentionnalité, l'organisation, le cadre institutionnel et la localisation
l'apprentissage informel	l'intention

Par ailleurs, le phénomène de la « déconnexion », dont les causes évoluent de plus en plus de la déconnexion subie à la déconnexion volontaire (Granjon, 2010), intervient aussi dans les pratiques numériques en situation de formation. Si pour certains « les non-usages sont principalement justifiés par le manque de pertinence ou d'intérêt de l'usage » (Papi, 2012), il reste tout autant vrai que « le déficit en différentes sortes de capital (culturel, économique, social) mais également certains autres facteurs (être âgé, être une femme, être parent isolé, etc.) restent de fait des indicateurs pertinents du non-usage » (Granjon, 2010). Peut s'y ajouter, concernant la formation en ligne, le fait pour certains de « se retrouver face à plusieurs incertitudes concernant leur croyance d'efficacité personnelle pour utiliser ces dispositifs, mais aussi concernant leur capacité d'apprentissage » (Heutte, 2008). De même, le refus de la « mise à distance » de l'enseignant (Jacquinot, 1993) et de la perte de tangibilité de la relation pédagogique intervient dans la résistance à l'implication dans la formation en ligne, comme « l'habitude et la crainte du changement par la technologie » (Poteaux, 2007). Il est vrai que « les actes d'enseigner et d'apprendre impliquent un ensemble d'interactions continuelles entre enseignants et apprenants » (Paivandi et Espinosa, 2013), qu'il faut réinventer dans les dispositifs en ligne car en effet « la relation être humain-être humain dans le triangle pédagogique se voit transformée par la médiation technologique qui impose une nouvelle géométrie pédagogique » (Paivandi et Espinosa, 2013).

Dans la proposition de double triangulation de l'appropriation des dispositifs numériques de formation (Figure 31) proposée par Didier Paquelin (Paquelin, 2009), les identités et représentations croisent une modélisation « plus opérationnelle » reliant pédagogie, outils et cadres spatio-temporels. Une telle schématisation contribue à l'idée que la formation en ligne accentue la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage.

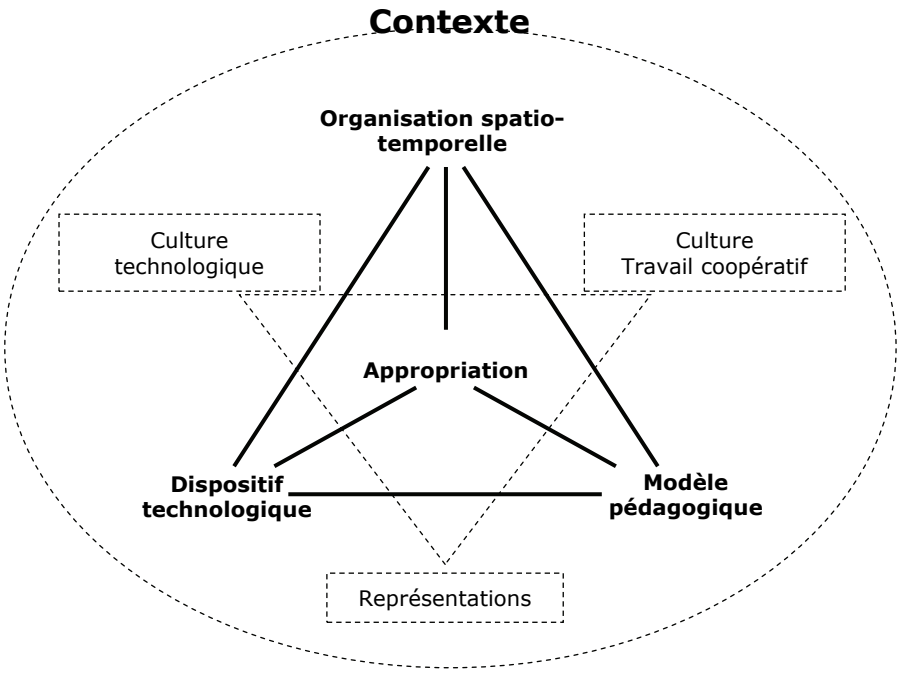


Figure 31 : La double triangulation de l'appropriation (Paquelin, 2009)

Contribuant à cette complexité, « ce qui est enseigné est constitué d'un objet didactique et d'un objet pédagogique qui font chacun l'objet d'une appropriation, c'est-à-dire d'une double genèse instrumentale. L'apprenant doit s'approprier à la fois la dimension pédagogique (formalisme, discours) et la dimension didactique (connaissance) pour apprendre ce qu'on lui enseigne. Cela dit, cette double genèse instrumentale ne pose pas forcément de difficulté particulière, car […] les choix de contenus d'enseignement résultent aussi de leur formalisme de représentation qui est compatible avec l'imprimerie et les modes d'enseignement transmissifs actuels » (Marquet, 2012a).

La gestion et surtout la maîtrise de cette complexité, et les « distances épistémiques et cognitives qui peuvent jouer des rôles importants » (Dessus et al., 2011), incitent à développer en formation le concept d'environnements personnels d'apprentissage (EPA). Ces EPA, d'abord centrés sur les « technologies offrant la possibilité aux apprenants de prendre le contrôle et de gérer leur propre processus d'apprentissage : des technologies supportant des processus d'autonomisation » (É. Bruillard, 2010), se définissent aujourd'hui autour de la construction de parcours de formation, d'apprentissage autorégulé et de réflexion, d'accompagnement et de communautés (Dessus et al., 2011). Dans la notion d'environnement personnel d'apprentissage, l'étudiant est au cœur de la construction de son rapport à la connaissance, au dispositif et à l'interaction, il maîtrise la capacité à gérer ses apprentissages. Cette capacité est elle-même complexe car « l'activité constructive (instrumentation) porte sur le développement d'organisateurs de l'activité que sont les schèmes alors que l'activité productive (instrumentalisation) est celle par laquelle l'apprenant rend l'EPA conforme à ces intentions. Selon cette approche, la genèse instrumentale

permettrait à l'apprenant de s'engager dans une dynamique qui l'amènerait à une pleine possession de son EPA et de son apprentissage » (Henri, 2014). Des exemples existants (Figure 32) illustrent pourtant des environnements personnels d'apprentissage encore bien plus tournés vers les outils que vers les stratégies d'apprentissage ou le processus de formation personnelle.

Figure 32 : Exemple de modélisation d'un EPA dans le cadre du Mooc Itypa (Le Page, 2012)

De plus en plus les modèles de la formation en ligne insistent sur les activités de recherche, lecture, restitution et production d'informations nécessaires à l'apprentissage. Il est vrai que « dans les contextes typiques d'enseignement à distance, les étudiants réalisent de très nombreuses activités : entre autres, ils ont à lire des documents de cours, à en produire des résumés ou des synthèses afin de les apprendre, à produire des *blogs* réflexifs les amenant à prendre de la distance *(sic)* avec les contenus enseignés, à discuter de ces contenus entre pairs et/ou avec l'enseignant » (Dessus et al., 2011). La raison en est aussi un effet même du e-learning qui permet de diffuser des masses d'information, facilite l'accès à l'information en ligne, notamment grâce aux très nombreuses bibliothèques numériques et bases de données de ressources (Fenouillet, 2011). Il est donc nécessaire pour l'apprenant d'être capable de maîtriser ce risque de sur-information engendré par les facilités de publication dans les plates-formes de formation en ligne (Wallet, 2012). L'accroissement des usages mobiles renforce encore ce phénomène. Si le lecteur multiplie ses possibilités d'accès aux contenus grâce aux tablettes et smartphones, il diversifie également les

contextes de lecture. La maîtrise de la lecture sur écran devient aussi un nouvel enjeu (Baccino, 2010). Il faut pouvoir renforcer sa capacité d'attention dans des lieux et des temps peu propices à la concentration, adapter sa lecture à des écrans et des applications pas toujours adaptés, car « la génération du clic » travaille là où elle se « trouve » (Perriault, 2013). Pour l'émetteur, le formateur, la boite noire que sont devenues les conditions de réception du message dans les contextes de formation en ligne ajoute également à la complexité de la relation pédagogique et demande des médiations pour une maîtrise de la lecture numérique (Simonnot, 2009).

Le modèle de la figure 33 résume bien que « les activités de l'étudiant (centrales dans le modèle) portent sur des ressources internes (les connaissances déjà-là) et externes (les ressources fournies ou à rechercher) nommées informations dans le modèle et sont orientées vers la production de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences. Les moteurs de l'engagement de l'étudiant dans la tâche, de sa persévérance et du soutien formatif à son activité sont nommés dans ce modèle motivation(s) et interaction(s) » (Lebrun, 2011).

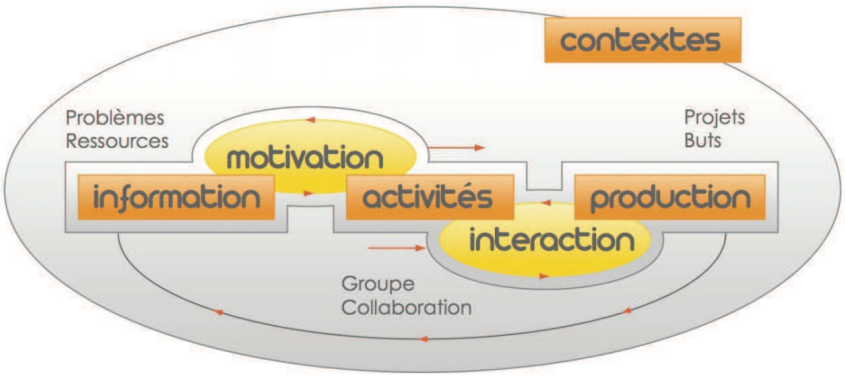


Figure 33 : Un modèle pragmatique pour analyser les effets de dispositifs (avec ou sans TIC) sur l'apprentissage (Lebrun, 2011).

Apprendre en ligne exige ainsi de la stratégie et donc une capacité à la projection et à la démarche de formation. Il devient donc encore plus essentiel dans un tel contexte de développer les « *Learning Outcomes* préconisée par l'Union Européenne en matière d'enseignement supérieur : des objectifs (les compétences que l'étudiant devra développer et dont il devra faire preuve au terme du programme), des méthodes (centrées sur l'activité de l'apprenant mesurée en ECTS, comme, par exemple, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projet, l'apprentissage collaboratif ...), des évaluations (formatives et certificatives permettant à l'apprenant de démontrer ce qu'il sait faire) » (Lebrun, 2011). Les compétences clés définies en 2006 par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne décrivaient les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles en termes de culture numérique : « la compétence numérique qui implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) et, donc, la maîtrise des technologies de

l'information et de communication (TIC) ; apprendre à apprendre lié à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins, à avoir conscience des méthodes et des offres » (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, 2006). Intervient aussi bien sûr pour cela la motivation de l'étudiant à apprendre. Cette « dynamique motivationnelle en contexte d'apprentissage, […] état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager dans une activité et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2009) a tout son rôle dans les formations en ligne aussi. Il faut pour cela ajouter la dimension distancielle et technicisée aux facteurs de la motivation de l'étudiant : la perception qu'il a de la valeur de l'activité d'apprentissage, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et sur les conséquences de cette activité (Viau et Joly, 2001). Mais les discours tenus sur l'apport des TICE, technologies de l'information et de la communication pour l'éducation, pour augmenter la motivation des étudiants sont souvent trop basés sur « l'intérêt et le plaisir d'utiliser les TIC » (Viau, 2005) et trop peu sur la persévérance dans l'activité d'apprentissage.

Mais aujourd'hui encore, les mutations peinent à s'inscrire en profondeur. Est-ce parce que l'usager « fait lui-même partie de cette matière numérique dont il use » (Merzeau, 2010), qu'il est « agrégé à des communautés dont il ne perçoit que rarement les contours, traversé par des logiques de calcul et d'indexation, disséminé par ses propres cheminements », qu'il n'est plus simplement un usager ni même un simple acteur » ? S'il semble vain d'espérer pour lui « un état de maîtrise qu'il ne peut atteindre », avec 600 000 apprenants en FOAD (Glikman, 2012) et le potentiel encore plus large représenté par le public des Moocs, la pédagogie universitaire constitue un enjeu essentiel pour les apprentissages et la réussite étudiante. Les potentialités des technologies éducatives aujourd'hui offrent de nombreux atouts pour à la fois impliquer l'étudiant dans son activité de formation et lui donner les moyens d'améliorer ses apprentissages. Mais ces gains ne sont pas le fruit de l'utilisation des outils en eux-mêmes. Ils sont avant tout conditionnés par les stratégies d'apprentissage des étudiants et de formation mises en œuvre par les enseignants.

3.3.2 Numérique et pédagogie universitaire

Les TICE ou plus souvent technologies éducatives aujourd'hui, alimentent abondamment la recherche en éducation, surtout pour ce qui concerne l'enseignement secondaire. L'analyse de la publication scientifique sur la pédagogie universitaire montre que « le thème des technologies de l'information et de la communication a constitué un des points de départ les plus importants (jusqu'à 50 % des communications dans les colloques) » (J.-M. D. Ketele, 2011). Elles s'intègrent également dans la mission de l'université qui est « d'établir entre

un sujet – l'étudiant – et un corpus de connaissances scientifiques, de savoir-être, de savoir-faire, en mettant en œuvre tous les moyens dont elle dispose pour assurer le succès de cette relation » (Bertrand, 2012).

Dans son article « Oser la pédagogie numérique ! », le député Jean-Michel Fourgous exhorte à « s'orienter vers une pédagogie "numérique", différente, mutualisante et plus innovante […] d'autant plus nécessaire que les enseignants eux-mêmes s'impatientent des nouveaux changements, dont ils sont les principaux acteurs » (Fourgous, 2011). La notion même de « pédagogie numérique » rencontre pourtant une levée de boucliers des spécialistes des technologies éducatives qui y voient encore une fois la défense d'un principe simpliste stipulant qu'il suffirait de donner des outils aux enseignants pour qu'ils améliorent leur pédagogie et enseignent à moindre coût, et que ce terme véhicule l'idée d' « un universitaire conservateur et psychologiquement "réticent" face à la double injonction de pédagogie et numérique » (Valluy, 2013).

Christine Vaufrey réfute ainsi la pertinence même du terme dans son billet de blog « L'illusion de la pédagogie numérique » (Vaufrey, 2011), arguant que la « pédagogie ne se définit pas par son outil, mais par l'activité cognitive et sociale qu'elle met en œuvre dans la démarche d'apprentissage ». Pour le ministère de l'enseignement supérieur néanmoins, le terme de « pédagogie universitaire numérique » constitue simplement « un raccourci de langage pour faire référence aux situations pédagogiques s'appuyant sur les technologies numériques dans l'enseignement supérieur » (Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES), 2012). Le 28e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) de mai 2014 a par ailleurs proposé un symposium sur la « pédagogie universitaire numérique » appuyé sur un ouvrage à paraître sur cette question (Lameul et Loisy, 2014).

La volonté d'inciter les enseignants, et les enseignants du supérieur en particulier, à développer l'usage des technologies éducatives dans leur pédagogie n'est est pas moins forte, nous l'avons vu. Des services universitaires de « pédagogie numérique » existent bel et bien en France comme à l'université Paris Sud[1], l'expression est bien utilisée dans les articles de recherche (Valluy, 2013). Il n'en est pas moins vrai que « l'introduction de "numérique" sous l'appellation "pédagogie numérique" dans l'enseignement supérieur complexifie la vision d'ensemble » (Poteaux, 2013).

À distance et en ligne, le triangle pédagogique garde toute sa pertinence (Figure 34) et « enseigner consiste donc à mettre en œuvre des apprentissages qui ne sont pas, par définition, adaptatifs » (Musial, Pradère, et Tricot, 2012). Et dans ce contexte-là également, il est nécessaire d'apprendre à apprendre, en tenant compte des spécificités de ce type d'apprentissage. « En matière

[1] Page web : http://www.u-psud.fr/fr/l_universite/organisation_generale/services/tice.html

culturelle, à propos du digital, l'école, l'université, la formation continue devront d'ici là aider l'utilisateur à perfectionner ses "logiciels" de pensée. Recherche et traitement de l'information, construction d'hypothèses et de vérification, classement seront les futurs outils intellectuels que chacun devra mettre à jour » (Perriault, 2013).

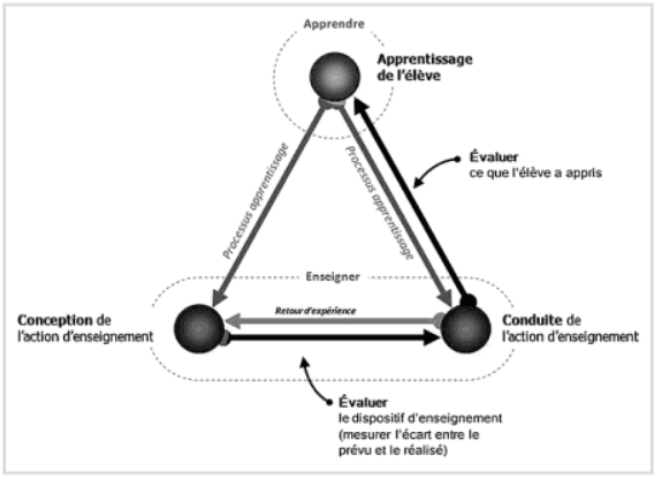


Figure 34 : Une représentation de l'activité d'enseignement (Musial et al., 2012).

La recherche et l'expérience ont en effet depuis longtemps montré que l'utilisation des outils numériques pour la formation ne correspond pas à une simple transposition des pratiques pédagogiques en ligne mais que « le passage de la formation en présentiel à la formation à distance (FAD) bouleverse tous les rôles des acteurs (concepteur, formateur, apprenant, etc.) » (Denis, 2003). C'est le cas du tout à distance mais aussi du dispositif hybride qui « parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Peraya, 2007) que le concepteur de l'enseignement, le tuteur et l'apprenant doivent maîtriser (Figure 35.

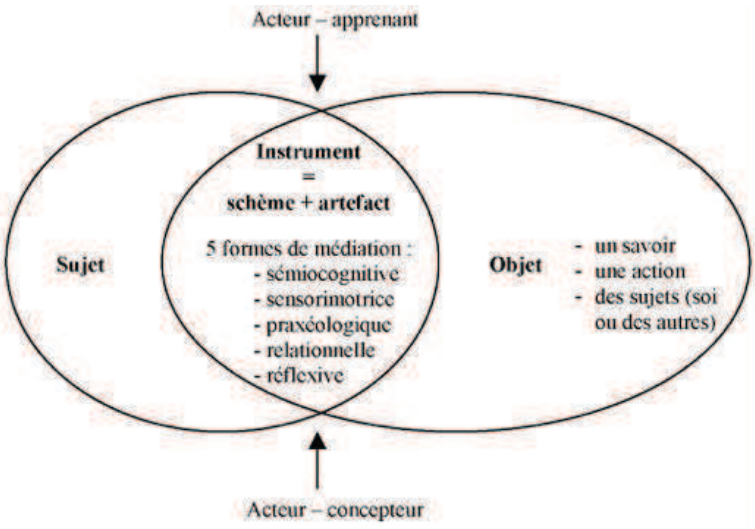


Figure 35 : Une représentation de la médiation instrumentale (Charlier et al., 2006)

Le risque de la médiatisation étant bien sûr que « ce qui est enseigné aujourd'hui est parfois plus adapté aux technologies disponibles qu'aux éventuels besoins de connaissances des futurs citoyens et professionnels, mais, en retour, cela réduit les sources de difficultés d'appropriation » (Marquet, 2012a). La question est alors de savoir « comment utiliser les outils numériques pour qu'ils s'articulent à nos projets au lieu de nous articuler à eux et de "prolétariser notre esprit" jusqu'à ce que le sujet ne soit plus capable de fonctionner que sur le mode segmenté d'une somme de compétences plus ou moins astucieusement développées et agencées » (Stiegler, Meirieu, et Kambouchner, 2012).

La pédagogie mise en œuvre par les enseignants dans les formations en ligne s'intègre aussi dans une double dimension de mise à distance des interactions : celle des temps et espaces, celle des communications individuelles ou en groupe. Elle correspond à différents types de fonctions (Figure 36) aujourd'hui relativement bien stabilisées comme la conception du scénario, la médiatisation des contenus, l'animation des espaces et des temps de communication (tchat, forum, classes virtuelles, etc.), le tutorat, le suivi et l'évaluation et le retour sur les travaux.

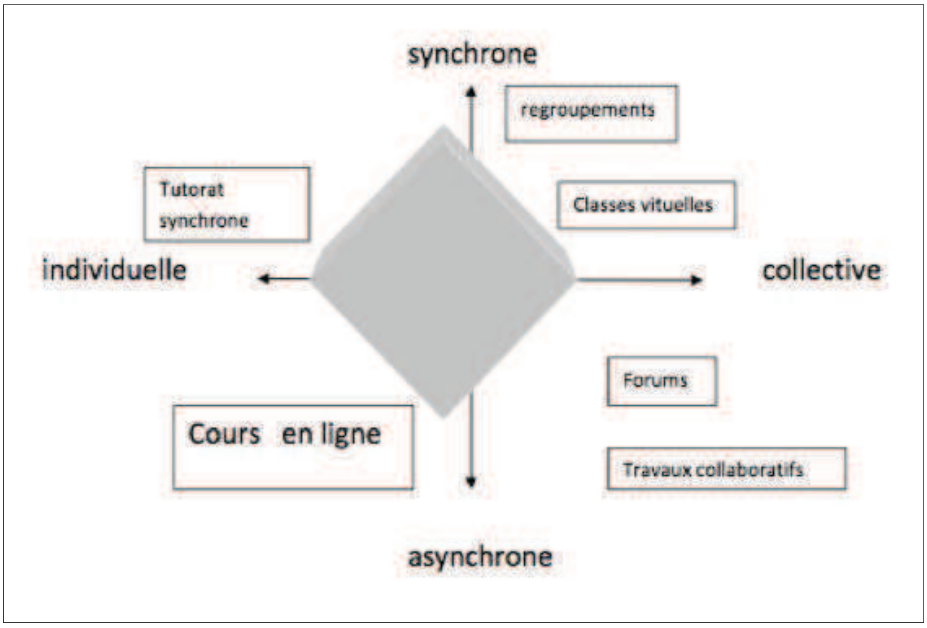


Figure 36 : Modèle du e-learning (Wallet, 2013)

À distance, « concevoir un enseignement repose sur une activité d'ingénierie qui prend en compte les connaissances sur les apprentissages et le retour d'expérience. La conduite de cet enseignement correspond à la mise en œuvre d'un plan d'action élaboré rationnellement et sur une régulation de la situation d'enseignement en fonction des imprévus et des perturbations » (Musial et al., 2012). La notion d'« ingénierie » est très prégnante dans la formation en ligne qui exige une formalisation très forte des cadres d'enseignement, « augmente considérablement le niveau de contrainte, en imposant d'anticiper dans les

détails l'action de l'apprenant » (Marquet, 2012a). Cela a notamment pour objectif de réduire les incertitudes sur la tâche attendue et les compétences nécessaires et visées, et ainsi favoriser la motivation (Berthiaume et Rege Colet, 2013) et garantir l'implication des étudiants dans l'activité, l'autonomisation de leurs apprentissage : production de savoir, liberté de choix, collaboration (D. Poisson, 2011). Mais l'enjeu de la mise en œuvre d'une pédagogique spécifique et adaptée au contexte numérique, aux technologies éducatives est réellement fondamental pour la réussite de l'étudiant dans son apprentissage. Le « concept de conflit instrumental permet de rendre compte des difficultés d'apprentissage qu'engendre une démarche d'ingénierie trop rapide ou incomplète. […] Il s'agit de montrer en quoi un objet de connaissance spécifique se prête ou non à une représentation particulière à l'écran ou au discours pédagogique élaboré par les concepteurs, sachant que les connaissances et discours sont eux-mêmes plus ou moins contraints par l'environnement numérique mis à la disposition des apprenants » (Marquet, 2012a).

Néanmoins les obstacles qui limitent l'engagement des enseignants dans l'innovation pédagogique persistent, en particulier avec les technologies éducatives : le peu de reconnaissance de la fonction enseignante (« l'impensé allant de soi » (Gremmo et Kellner, 2011)) dans la carrière des enseignants-chercheurs, la lourdeur administrative et technique dans la mise en place et l'utilisation des outils, la dimension idéologique (Barbot et Massou, 2011) et les préjugés sur les pédagogies non-conventionnelles et l'innovation. S'y ajoutent pour le numérique « un sentiment d'incertitude et d'anxiété relatif à l'utilisation des TIC, lié parfois au manque de compétences ou à une opposition idéologique », la peur du plagiat et de la « perte d'identité professionnelle » (Paivandi et Espinosa, 2013). Concernant l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur et les mutations liées, Brigitte Simonnot propose ainsi de distinguer cinq axes de questionnement résumant bien les enjeux et les axes de la pédagogie universitaire liée aux usages des technologies éducatives et qui portent sur :

- de nouvelles méthodes pédagogiques susceptibles de répondre aux enjeux de nos sociétés et qui actent une mutation potentielle des pratiques informationnelles et de communication, tant des enseignants-chercheurs que des étudiants ;
- l'utilisation de nouvelles ressources pour la formation, de nouveaux dispositifs de formation ou d'apprentissage ;
- l'ouverture à de nouveaux métiers ou la transformation des métiers universitaires ;
- la mise en place de nouvelles organisations dans les universités ;
- la « fabrication » de savoirs nouveaux

(Simonnot, 2013).

Liés à la question de la pédagogie universitaire sans s'y confondre, les problématiques des technologies éducatives et de la formation en ligne

renforcent donc également la réflexion sur les professionnalités dans l'enseignement supérieur, sur la formation et l'accompagnement, notamment par le développement de « nouveaux » métiers et services dans les établissements d'enseignement supérieur.

Comment donc, à présent que nous avons peu ou prou intégré les technologies à l'école et à l'université, la « révolution pédagogique », mettre en place une « éducation au numérique et à la culture des écrans ; et adapter la pédagogie à cette nouvelle culture » (Tisseron, 2013) ?

Des réponse sont proposées par les universités qui offrent des services et des actions d'accompagnement et de formation des enseignants et enseignants-chercheurs entrant dans la fonction mais aussi tout au long de la carrière, leur proposant ainsi d'optimiser leur « développement professionnel » et en particulier leur « développement pédagogique » (Frenay, Jorro, et Poumay, 2012). L'offre de formation dans le domaine des établissements d'enseignement supérieur est riche, parfois assurée par les centre d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) et autres services universitaires de pédagogie (SUP) ou par des cellules spécifiques rattachées aux directions informatiques ou numériques, comme à l'université de Strasbourg (Direction des usages du numériques[1]). Elle reste néanmoins souvent très ponctuelle, n'est pas intégrée dans le curriculum de l'enseignant ou de l'enseignant-chercheur. En effet, « l'organisation de coûteuses analyses de besoins est aujourd'hui souvent remplacée par des formules offrant une variété de formations et de services annuellement adaptés en fonction du succès rencontré par les différentes activités et de leur impact » (Poumay, 2011). Parfois dissocié de la formation à la pédagogie universitaire, l'accompagnement à l'usage des technologies éducatives accuse souvent une approche trop techniciste et cloisonnée, essentiellement centrée sur la prise en main des outils développés par l'université dans une volonté de déploiement des outils plus que d'amélioration des enseignements.

En parallèle de la formation, les types d'accompagnement des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, liées au numérique ou non, évoluent, se diversifient. Ils deviennent pédagogique, technique, ingéniérique, juridique, conduite de projet, vision stratégique, connaissance des travaux de recherche, etc. (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012b). De même, les fonctions d'accompagnement sont assurées par plusieurs types de métiers que l'université doit intégrer : ingénieurs pédagogiques, technopédagogiques et de formations, informaticiens, conseillers pédagogiques, documentalistes, enseignants intervenant en tant que formateurs ou conseillers vis-à-vis de leurs pairs, etc. (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012b). Le soutien et

[1] Page internet : https://services-numeriques.unistra.fr/les-directions-du-numerique/la-direction-des-usages-du-numerique.html

l'assistance à la formation et à la pédagogie, encore plus lorsqu'elle s'appuie sur des dispositifs numériques de plus en plus complexes et évolutifs, sont certainement une condition à l'engagement des enseignants et enseignants-chercheurs dans la mutation de leur fonction enseignante et de leur développement professionnel (Poteaux, 2013). Ces derniers « deviendront de possibles acteurs de l'évolution de l'université pour autant que, d'une part, les politiques des TIC ne se réduisent pas à des moyens techniques mais viennent énoncer de réels projets éducatifs et, d'autres part, qu'elles s'accompagnement de la mise en place de formes organisationnelles permettant une reconnaissance de l'expertise et de la professionnalisation des enseignants-chercheurs » (Baltazart, Lavielle-Gutnik, et Poteaux, 2011).

3.3.3 Perceptions et effets de la formation en ligne

La question fondamentale de la formation en ligne est bien sûr son efficacité, sa plus-value par rapport à la formation en présentiel. Quels sont les bénéfices des dispositifs et des actions pour l'apprenant ?

Le site de Thomas L. Russell[1] recense plusieurs centaines d'études scientifiques qui ne relèvent aucune différence significative (« *no significant difference* ») entre l'enseignement en ligne, hybride, ou en salle de classe (Menvielle, 2011). Mais il faut peut-être relativiser la portée de ces recherches qui sont « souvent construites sur une comparaison "avec et sans technologie" et axées sur les effets en termes de "réussite" des apprenants dans un contexte limité » (Lebrun, 2011).

L'efficacité de l'enseignement à distance est elle aussi souvent estimée à partir de l'efficacité interne, c'est-à-dire essentiellement « de la mesure des taux de réussite ou d'échec aux examens à la fois par rapport aux inscrits et par rapport aux présents aux examens » (Ben Abid-Zarrouk, 2013). Elle peut également être identifiée à partir de la satisfaction des étudiants ou du ressenti des acteurs. Ainsi, selon l'étude de Fabien Fenouillet, l'efficacité de l'e-learning est attestée par les chiffres au sens où elle est ou aussi efficace (20 études sur 30) ou plus efficace (6 études sur 30) dans l'ensemble. Mais la satisfaction des apprenants est beaucoup moins forte. Dans seulement deux études sur quatorze la satisfaction est plus forte en e-learning que dans la formation en présence, et dans 6 études elle est moins forte (Fenouillet, 2011). Si l'e-learning en soi n'améliore pas forcément l'apprentissage, il peut néanmoins faciliter l'accès à la formation pour les publics empêchés, enrichir les contenus et les modalités d'enseignement et de formation.

[1]Site internet : http://www.nosignificantdifference.org

Parmi les études qui s'intéressent à la perception de l'enseignement à distance et de ses effets, celle conduite en 2011 par une équipe de chercheurs du LISEC à l'université de Strasbourg révèle des points de vue bien différents entre étudiants et enseignants. Si ces deux catégories se rejoignent pour reconnaître l'impact de l'enseignement à distance sur leurs pratiques pédagogiques ou d'apprentissage, les enseignants sont bien moins convaincus que les étudiants du bénéfice apporté par l'EAD (Figure 37).

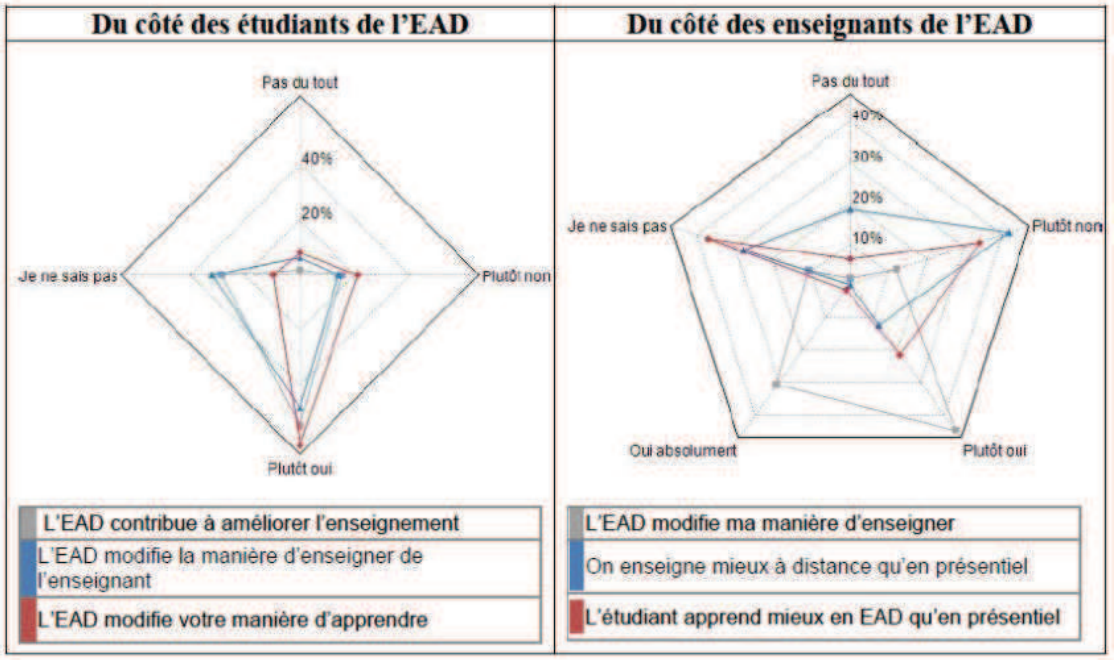


Figure 37 : Perception des effets de l'EAD sur les processus d'enseignement-apprentissage (Trestini et al., 2011)

Les outils, dispositifs, modalités mises en œuvre complexifient aussi la formation. « Cette complexification résulte, d'une part, de la nécessité de décrire à un très haut niveau de détail le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, de repenser les modalités de représentation des connaissances, quand on y donne accès avec des moyens numériques » (Marquet, 2012a). Il reste, malgré tous les efforts d'innovation, de déploiement et de valorisation de la pédagogie, en particulier numérique, que les effets attendus ne sont toujours pas là. Le dernier rapport de l'UNESCO sur l'éducation pour tous pointe « une éducation de mauvaise qualité » (UNESCO, 2014) et insiste particulièrement sur l'enjeu pour les « gouvernements d'offrir aux enseignants un ensemble satisfaisant de mesures incitatives pour les encourager à rester dans la profession et à veiller à ce que tous les enfants soient des apprenants, quelle que soit leur situation particulière » (Bokova, 2014).

Mais de fortes résistances perdurent et la critique contre l'injonction à la pédagogie par le numérique conteste les discours tenus. Ceux-ci ne retiendraient « dans les dispositifs techniques que leur gain de puissance d'action, de liberté et

d'initiative, alors que l'accélération continue des rythmes et des masses d'information à traiter, de la complexité des procédures et de l'obsolescence des produits multiplie en parallèle les contraintes et les sources de tension : pour les enseignants, par un accroissement continu des charges de travail associé aux remaniements permanents et aux remises à jour des contenus et des supports de formation, qui empiètent de plus en plus fortement sur leurs autres activités; pour les étudiants, par une prolifération d'offres et de possibilités, mais aussi de conditions, de contraintes et d'obstacles à lever qui transforment l'accès aux formations et aux apprentissages en véritable parcours du combattant. Dans les deux cas, un temps infini passé à autre chose qu'à l'essentiel : instruire et former, apprendre et se former » (Albero, 2011). Le coût marginal de l'enseignement par le numérique est en effet important et souvent oublié, voire nié. Les contraintes et obstacles relevés par Brigitte Albero nous semblent pourtant plus relever des pratiques numériques dans leur ensemble que des mutations liées à l'enseignement, et constituent pour cela un véritable enjeu de formation. C'est bien parce que les usages numériques sont aujourd'hui incontournables qu'il est nécessaire de former au numérique et par le numérique pour que les individus puissent maîtriser les outils et les démarches, gérer les contraintes et surmonter ces obstacles. La formation en ligne nécessite ainsi la construction d'un écosystème (Figure 38) prenant rigoureusement en compte les contextes d'action et les acteurs, ainsi que les éléments nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage.

On peut ainsi conclure que « les nouvelles formes d'apprentissage ne sont donc pas à chercher dans les technologies, mais dans les transformations du système pédagogique qu'elles rendent possibles » (Cardon, 2011). En effet, « les usages de ces plates-formes par les enseignants apportent une valeur ajoutée dans la mesure où ils 1) font évoluer les dispositifs pédagogiques vers davantage de centration sur l'apprentissage, 2) exploitent les potentialités de flexibilité pour mieux répondre à des besoins spécifiques d'étudiants, et 3) stimulent le développement professionnel des enseignants » (Lebrun, 2011). Et pour ce qui nous intéresse dans notre étude présente, il faut souligner également l'enjeu que représentent la production de supports pédagogiques adaptés, la mise à disposition de ressources et de la prise en compte des compétences nécessaires à l'exploitation des documents par les étudiants.

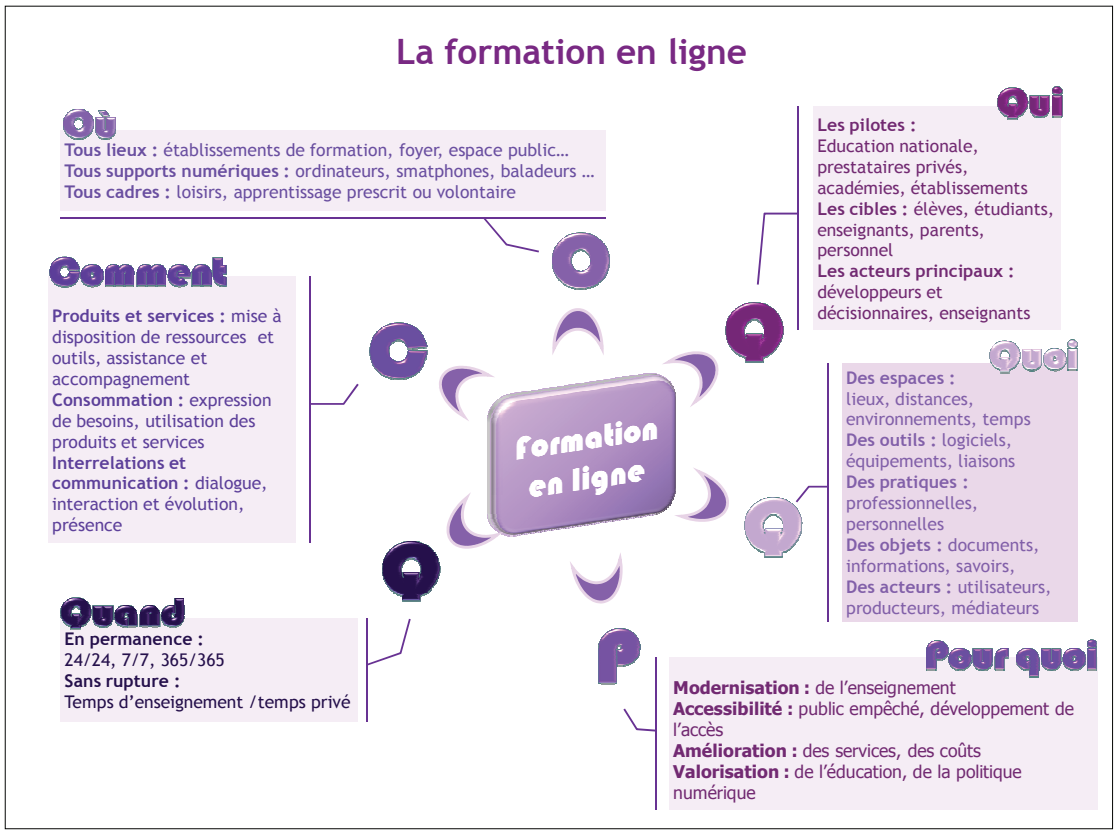


Figure 38 : Modélisation quintilienne de la formation en ligne

Chapitre 4 : Dispositifs, offre et médiation de l'information dans les espaces de formation en ligne

Avant de nous intéresser à notre étude de cas et à la pratique de notre population, il est nécessaire de dresser un état de l'art de l'offre pédagogique et documentaire en matière de mise à disposition et d'intégration des ressources documentaires dans les espaces de formation en ligne. Cette exploration doit nous permettre de mieux analyser le contexte actuel de la formation à distance au regard de notre problématique. À partir de l'inventaire de ce qui peut être proposé aujourd'hui à l'apprenant pour intégrer, accompagner ou compléter son apprentissage, nous pourrons situer les pratiques de notre population dans le contexte précis de notre étude.

Ce qui nous intéresse est bien l'accès à des ressources documentaires telles que nous les avons définies précédemment, aux documents en texte intégral, en excluant ce qui relève des ressources pédagogiques produites par les enseignants ou les contributions des étudiants.

4.1 Methodologie d'analyse de l'offre

Nos premiers travaux ont eu pour objectifs un recensement et une analyse des dispositifs existants et des outils dédiés à l'accès à l'information documentée. Cette phase initiale de l'étude a consisté en une analyse systématique des outils

et des dispositifs pour comparer les offres et repérer des pistes de politiques documentaires innovantes.

Ce travail s'est avéré extrêmement difficile en raison de l'instabilité du champ observé, de la forte évolutivité et de la multiplicité des outils, mais aussi de la difficulté d'accès et d'observation des dispositifs qui sont quasi exclusivement accessibles par compte réservé. Il nous a donc fallu nous fier au déclaratif des éditeurs et vérifier la terminologie utilisée qui est souvent floue par rapport aux réalités couvertes.

Notre propos est d'étudier les outils, c'est-à-dire les logiciels proposant de l'enseignement à distance, les plates-formes ou LMS (Learning Management Systems), pour identifier les possibilités offertes d'accès à l'information, mais aussi les dispositifs organisés indépendamment des types de plates-formes choisies. La finalité est de repérer des pistes de politiques documentaires innovantes et de comparer les stratégies de gestion et de diffusion de l'information. Pour cela, il est nécessaire d'élargir en partie le champ et d'envisager la relation entre les portails documentaires des universités et les plates-formes d'enseignement, notamment en ce qui concerne les accès. Enfin, il n'est pas inutile de s'intéresser aux environnements numériques de travail extérieurs aux plates-formes car ils appartiennent également aux dispositifs de formation en ligne.

4.1.1 Plates-formes d'e-learning

Les sources existantes décrivant les outils d'e-learning se focalisent quasiment exclusivement sur l'aspect technique et informatique, ce qui n'aide pas notre questionnement. Nous avons donc fait le choix d'appliquer une grille d'analyse personnelle (Tableau 18) nous permettant de repérer des offres de médiation technique ou humaine vers des ressources documentaires.

Nous avons pu ainsi, à partir des descriptifs des plates-formes et des guides d'utilisation, des analyses faites par des organismes externes comme Thot Cursus (Thot Cursus, 2013) ou le CNRS (DSI - Direction des Systèmes d'Information du CNRS, 2013), des accès aux espaces de démonstrations, tenter une typologie des fonctionnalités des plates-formes en matière d'accès et de médiation de l'information. Mais l'analyse des nombreux types de plates-formes s'est révélée fastidieuse, d'autant que le temps a enlevé du sens à cette démarche. En effet, des « majors » se dessinent dans les plates-formes, en particulier avec *Moodle* qui est « installé dans plus de 55% des universités françaises » (Martignoni, 2011). L'étude d'autres outils est devenue très anecdotique et inutile, d'autant que, faute de succès, les modules proposés par les petites plates-formes s'appauvrissaient même si l'efficacité d'un outil n'est pas toujours facteur de déploiement. Il doit rencontrer une adhésion pour être implémenté, puis utilisé et finalement pouvoir évoluer.

Tableau 18 : Grille d'analyse des plates-formes d'e-learning

Informations collectées	Commentaires
Nom de la plate-forme	
Site internet	
Éditeur	
Type	Logiciel en open source, gratuit, payant
Pays	
Langue	
Date de création	Permet d'envisager la pérennité du dispositif
Diffusion (nb de clients)	
Utilisateurs : exemples d'institutions	
ENT	Lien avec d'autres dispositifs de formation en ligne, ou d'aide à la formation
Dépôt de documents mutualisé	Existence d'un module de base de données de ressources partagées, alimentée par les contributeurs avec introduction de métadonnées. Acteurs
Dépôt de documents par cours	Idem, mais accessible uniquement dans le cadre d'un cours. Acteurs
Moteur de recherche	Existence d'un module de recherche interne sur les documents, avec recherche avancée éventuellement
Indexation	Possibilité pour tous les contributeurs d'attribuer des mots-clés descriptifs des documents mis en ligne ou produits en ligne Acteurs
Base de connaissance	Outils de type base de données ou forum permettant l'échange de pratique et le partage d'informations entre tous les acteurs. Acteurs
Bibliothèque virtuelle intégrée ou en lien	Offre de ressources adaptées en accès intégral directement depuis la plate-forme ou lien vers des portails ciblés. Acteurs

4.1.2 Scénarios pédagogiques

Selon notre hypothèse, la médiation de l'information de même que la mise à disposition des ressources documentaires reviennent, dans les contextes de formation en ligne, à l'enseignant de chaque module et ne sont plus ni mutualisées, ni médiées par un professionnel de l'information comme cela est la norme dans les bibliothèques d'étude scolaires ou universitaires.

Il était dès lors intéressant d'analyser les parcours pédagogiques proposés en ligne pour relever la façon dont les enseignants mettent à disposition la ressource pour l'étudiant, non pas la ressource pédagogique mais tout complément documentaire signifiant pour l'apprentissage.

Notre parti pris a été de procéder à un sondage de scénarios pédagogiques parmi les plus remarquables, c'est-à-dire présentés comme modèles de bonnes pratiques. Le nombre et la variété de parcours existants étant extrêmement foisonnants, choisir une population précise dans le cadre d'un diplôme ou d'un

dispositif n'aurait pas été pertinent et un échantillon semblait peu réalisable pour notre objet.

Notre démarche a donc été de consulter un panel de quinze scénarios pédagogiques et de vérifier l'existence des éléments suivants : présence de bibliographies, accès à des ressources documentaires en texte intégral (liens hypertextes, dépôt de fichiers) en annexe ou dans le texte, intégration de la démarche documentaire dans le cours, etc. (Figure 39).

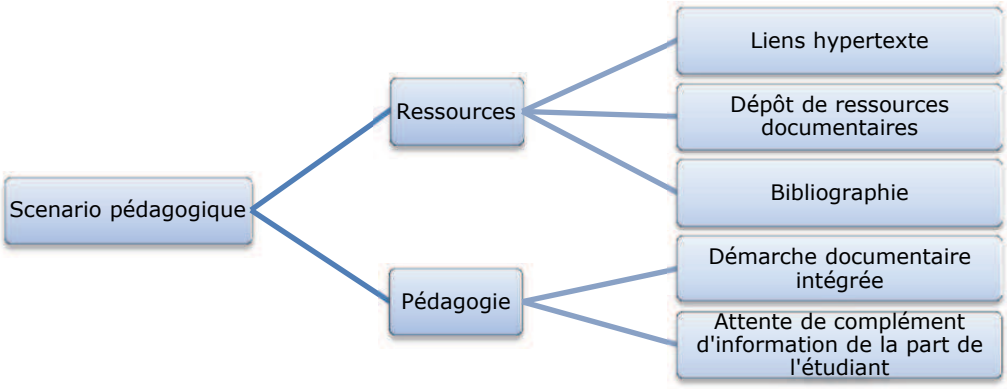


Figure 39 : l'approche documentaire dans les scénarios pédagogiques, items d'analyse

4.1.3 Dispositifs externes

En dehors des outils et produits intégrés directement aux dispositifs de formation en ligne (Figure 40), certaines offres sont externalisées et proposées en lien avec les enseignements à distance. C'est le cas des bibliothèques virtuelles des universités, des services questions-réponses, des portails documentaires. Les sites web des services communs de documentation des universités françaises nous apporteront les informations nécessaires pour identifier ces offres : existence d'une bibliothèque numérique ou d'un service d'information en ligne, articulation avec les dispositifs de formation en ligne (accès et médiation).

Figure 40 : Les dispositifs numériques d'accès à l'information

4.2 LES DISPOSITIFS D'ACCES A L'INFORMATION DOCUMENTAIRE

Pour l'étudiant en situation de formation en ligne, l'accès à l'information documentaire peut se faire par plusieurs chemins. En dehors des moyens non institutionnalisés par l'université (moteurs, méta-moteurs, signets ou veille personnelle, etc.), des dispositifs existent dans les établissements du supérieur pour permettre aux étudiants d'avoir accès aux ressources des bibliothèques ou de bases de données payantes mais aussi à des références libres validées par les professionnels de l'information. Ces accès sont possibles par les postes informatiques des composantes, les environnements numériques de travail et les portails de bibliothèques. Nous nous proposons d'aller étudier cette offre numérique pour en dresser une typologie et en analyser la réalité et la diffusion. Nous arrivons ainsi à identifier les spécificités notables dans l'enseignement en ligne.

4.2.1 Plates-formes d'e-learning et outils d'accès à l'information documentaire

La conception, la modélisation et l'usage des plates-formes de formation en ligne revêtent des formes aussi variées que le sont les approches pédagogiques. Une homogénéisation dans le choix des outils s'opère actuellement au sein des universités. En 2013, *Moodle* est utilisé par plus de quarante-six universités sur les soixante-dix-sept existantes (Martignoni, 2011).

Les développements et la recherche sur ces plates-formes et leurs usages se concentrent particulièrement aujourd'hui sur les activités des apprenants et les différents types d'interactions. Les expérimentations sont aussi nombreuses en France sur l'intégration et l'usage des e-portfolios[1] comme en témoignent notamment les programmes récents des rencontres *MoodleMoot* qui rassemblent les développeurs, administrateurs et utilisateurs de la plate-forme *Moodle*.

Du côté de l'accès à l'information documentaire, les développements sont encore timides avec des expériences repérées notamment au Canada, mais aucune en France. Techniquement, des modules applicatifs peuvent exister et être utilisés pour cela : des réservoirs, des bases de données ou de connaissances, des liens vers des bibliothèques numériques.

[1] Les e-portfolios permettent à l'étudiant de capitaliser en ligne les traces de son parcours et de ses acquis ainsi que de les valoriser par des publications ciblés. Ils permettent aussi l'interaction entre pairs ou avec l'enseignant et l'évaluation.

Les réservoirs sont de simples espaces de stockage permettant la création de dossiers soit de niveau unique, soit en arborescence. Ces dossiers permettent aux utilisateurs d'archiver leurs fichiers personnels ou publics sur la plate-forme. Le plus souvent, il n'existe pas d'organisation des données autre que les dossiers et sous-dossiers, ni de description des contenus que par le titre plus ou moins explicite qui sera attribué.

Les bases de données peuvent être plus évoluées avec la possibilité de description pour certaines, voire d'indexation et de commentaires. L'accès aux ressources en texte intégral est généralement possible. On a alors un système de GEID[1] intégré à la plate-forme mais géré par l'enseignant ou l'usager. Les bases de données peuvent avoir un potentiel intéressant pour un accès documentarisé à l'information mais nécessitent temps et compétences pour leur mise en œuvre par les enseignants et pour l'alimentation par les contributeurs.

Les bases de connaissances peuvent se confondre dans leur forme avec les bases de données. Elles peuvent être conçues sous formes de wikis. Elles doivent permettre au groupe de capitaliser et partager ses savoirs et ses pratiques. L'intérêt des bases de données et bases de connaissances au niveau de l'offre est la plus-value documentaire apportée par l'intégration de métadonnées et de moteurs de recherche internes. Les bases de connaissances ou les wiki n'auront d'intérêt dans notre problématique que si elles permettent la mutualisation également des ressources (partage de signets, de bibliographies, etc.) et donc la pratique documentaire partagée.

Ces items sont des réceptacles pour le stockage d'informations et ne sont pas originellement dédiés à faciliter l'accès à l'information documentaire. Ils permettent néanmoins une gestion organisé des ressources par l'enseignant si celui-ci a une volonté de démarche en ce sens, et d'assurer lui-même une médiation qui va plus loin que l'enseignement disciplinaire.

Quant aux bibliothèques numériques, elles sont un ensemble coordonné de documents, d'interfaces et de services électroniques avec une fonction documentaire qui va de plus en plus être tirée vers l'agence de service que vers la gestion de collection, instance de mutualisation et de diffusion (Chourrot, 2008). À la différence des objets précédents, les bibliothèques numériques constituent le plus souvent une offre structurée par les spécialistes de l'information.

Le paysage français de l'usage universitaire des plates-formes d'enseignement en ligne, s'il se stabilise, reste encore très fluctuant et flou. L'évolution des fonctionnalités possibles sur chaque plate-forme est un caractère inhérent au développement technologique et les mutations peuvent être très rapides.

[1] GEID ou GED : Gestion électronique de l'information et des documents. Outils et démarche de traitement documentaire (stockage, description, mise à disposition) des informations et des documents

Certains éditeurs proposent des dispositifs clé en main, exigeant peu de compétences techniques pour la mise en service. D'autres outils d'enseignement en ligne sont entièrement paramétrables. Cela enrichit bien sûr le potentiel du dispositif et son adaptation aux besoins spécifiques de chaque institution, mais demande aussi l'investissement d'équipes supports conséquentes.

Pour que les fonctionnalités des plates-formes soient utilisables par l'apprenant, les étapes sont nombreuses dans la plupart des offres modulaires comme *Moodle*. L'éditeur ou la communauté doivent proposer ce type de modules ou le développer à la demande. L'institution, ici l'université, doit implanter le module potentiel dans sa propre plate-forme. Enfin, l'enseignant doit choisir d'intégrer dans son cours les modules implantés par les services numériques de l'université. Il faut enfin que les différents rôles possibles soient acceptés et assumés par chaque communauté ou profession. La procédure peut donc être longue et nécessiter des négociations lourdes pour permettre à l'usager de disposer des outils d'accès à l'information documentaire et de la médiation par des professionnels. Ce schéma rapide (Tableau 19) n'est qu'un exemple de fonctionnement, les situations locales pouvant illustrer d'autres réalités.

Tableau 19 : typologie des outils d'accès à l'information en e-learning

Objectifs	***Techniques***	***Usages***	***Intérêts***	***Inconvénients***
Réservoirs				
Stocker, organiser et mettre à disposition les documents actualisés	Gestion de fichiers Arborescence	Archivage, conservation Mise à jour Mise à disposition	Mémoire Mise à disposition	Fonctionnalités limitées Dépôt réservé
Types de documents	Documents d'organisation/Ressources pédagogiques/Bibliographies/Travaux d'étudiants			
Contributeurs	Communauté apprenante et/ou Étudiants d'un cours spécifique Équipe pédagogique			
Bases de données				
Répertorier Agréger Accès aux ressources (GEIDE)	Outils intégrés paramétrables	Gestion des ressources Recherche Accès ciblé	Efficacité, rapidité, pertinence de la recherche d'information et de la gestion Plus-value documentaire	Contributions difficiles Interopérabilité à améliorer Difficulté d'accès par rapport aux moteurs de recherche
Types de documents	Ressources pédagogiques Travaux d'étudiants Ressources documentaires			
Contributeurs	Communauté apprenante			

Bases de connaissances, wikis				
Produire collectivement Échanger Partager et mutualiser	BDD	Échanges de documents Production collective de documents Usage pédagogique : travail collaboratif et à distance	Capitalisation des connaissances Gain de temps Mutualisation	Absence de contrôle Manque de compétences documentaires
Types de documents	Informations informelles Notes de cours Références bibliographiques Travaux d'étudiants			
Contributeurs	Communauté apprenante			
Bibliothèques numériques				
Donner accès à des sources sélectionnées et validées Valoriser le patrimoine intellectuel Assister et former	Logiciels documentaires + OPAC[1] Portails Services	Références et ressources Usage pédagogique : RI, méthodologie Usage pour la recherche	Mobilité Diffusion de documents jusque-là non conservés ou non disponibles Visibilité et valorisation	Concurrence Droit Egalite d'accès Coût
Types de documents	Ressources documentaires			
Contributeurs	Communauté universitaire voire plus large			

En plus des espaces de stockages et d'accès à des ressources documentaires internes aux cours et gérées par l'enseignant ou des étudiants contributeurs, les plates-formes d'enseignement à distance ont pour certaines la possibilité d'intégrer des modules qui vont permettre la médiation documentaire dans les cours en ligne. Ces modules se situent souvent entre les outils et la médiation, entre espaces et contenus. On va ainsi pouvoir trouver des flux rss, un moteur de recherche interne, la possibilité technique d'indexer les ressources, des listes bibliographiques, un module d'interrogation du catalogue de la bibliothèque universitaire, un tchat ou un formulaire de demande pour un service question-réponse. En quelques années, le paysage des plates-formes s'est transformé et d'une simple offre d'espaces de stockage plus ou moins élaborés nous sommes passés à de vraies applications intégrées permettant une gestion électronique des documents et de l'information et des services facilitant une vraie médiation : diffusion sélective de l'information avec des ressources ciblées pour le cours, adaptation et réponses à la demande, aide à la recherche et la production d'information, module de formation à la maîtrise de l'information (Tableau 20). On se rapproche ainsi du modèle actuel de la médiation préconisé et observé dans les espaces documentaires physiques devant prendre en compte l'information numérique.

[1] OPAC : Online Public Access Catalogue, interface utilisateurs du catalogue des bibliothèques

Tableau 20 : Fonctionnalités pour la médiation documentaire dans les principales plates-formes d'enseignement à distance utilisées par les universités françaises

Plate-forme	*Moodle*	Claroline	Dokeos	Sakaï	Blackboard	Spiral
Modèle économique	Open source	Open source	Open source	Open source	Commercial	Open source
Répertoire de dépôt de documents	☑☑	☑☑	☑☑	☑☑	☑☑	☑☑
Base de données	☑	☑☑	☑☑	☑☑	☑	☑☑
Base de connaissances	☑	☑	☑	☑	☑	☑
Bibliothèque virtuelle intégrée ou en lien	☑	☑	☑☑	☑	☑	☑
Moteur de recherche intégré						☑☑
Indexation possible						
Intervention possible d'un professionnel de l'information	☑	☑	☑	☑	☑	☑
Flux RSS	☑☑				☑☑	
Outil Bibliographies				☑☑		☑☑
SQR « ask a librarian »	☑				☑	
Tchat « bibliothécaire»	☑				☑	

☑☑ : module existant par défaut ☑ module possible mais à développer

Somme toute, la réelle plus-value documentaire que nous pouvons relever dans les plates-formes d'enseignement à distance étudiées se situe dans la possibilité réelle de médiation humaine, qu'elle soit assurée par l'enseignant, les pairs ou un professionnel de l'information. Le guide suivant (Figure 41) par exemple montre tout à la fois la richesse des outils de *Moodle* et la complexité de leurs usages. C'est l'appropriation de ces outils et de leurs potentialités par l'enseignant en particulier qui permettra une démarche favorisant les pratiques et les apprentissages documentaires.

Figure 41 : Guide des outils de Moodle (Seitzinger, 2010)

4.2.2 Les bibliothèques numériques

Les bibliothèques numériques constituent la réponse actuelle principale au besoin d'accès à des documents originaux directement en ligne et à la volonté de valoriser les ressources numérisées ou nativement numériques. Elles sont souvent mises en avant pour promouvoir la volonté d'adaptation de l'offre documentaire aux pratiques numériques et sa proximité avec les nouveaux espaces d'accès à l'information. Elles restent le plus souvent la seule offre des bibliothèques universitaires en matière de mise à disposition de ressources en texte intégral pour la formation en ligne.

Le terme de bibliothèque numérique est un terme large qui peut recouvrir celui de bibliothèque virtuelle ou électronique, même si des nuances sont à relever. C'est « une collection organisée de documents électroniques en accès libre et généralement gratuit sur internet, associée à une interface permettant la recherche et la consultation de ces documents « (La Documentation française, 2011). Différents types de documents peuvent constituer les bibliothèques numériques. Elles peuvent être patrimoniales, concerner un fonds spécifique par son support ou son domaine.

Les documents peuvent être nativement numériques et avoir été numérisés dans le cadre le plus souvent d'ambitieuses politiques de dématérialisation et de valorisation des fonds. Pour de nombreuses universités françaises, cette démarche est en cours et représente un axe prioritaire de la politique documentaire de l'établissement. En effet, le ministère lui-même considère que « dans un contexte marqué par l'explosion du numérique, la bibliothèque est le vecteur de l'accès à l'information scientifique, critère premier de la compétitivité internationale des universités. Face à la concurrence internationale accrue, elle est un élément constitutif de l'identité et de l'image de l'établissement, notamment auprès des étudiants et enseignants-chercheurs étrangers » (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2009).

Le ministère incite en ce sens les bibliothèques d'enseignement supérieur et de recherche « à développer l'accès à distance aux collections ainsi que les ressources numériques (manuels pédagogiques ; revues scientifiques ; bases de données ; documents numérisés) ; à diffuser la production pédagogique et scientifique de l'université (thèses, publications scientifiques, ressources pédagogiques, etc.) ; à former les étudiants et enseignants-chercheurs à la recherche et à l'exploitation de l'information » (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2009).

On retrouve ainsi une offre de la part des professionnels de l'information qui devient elle aussi pléthorique. À tel point qu'elle nécessite sa propre médiation. Ainsi, paraît régulièrement le guide des bibliothèques numériques qui propose un catalogue choisi des produits de médiation des bibliothèques. Les bibliothécaires «inventent et offrent de nouveaux services : fonds documentaires numérisés,

portails culturels, expositions virtuelles, bibliographies, ressources pédagogiques en ligne(C. Martin, 2011) » qu'il s'agit de faire connaître.

La création de bibliothèques numériques, au sens le plus large, relève donc de dynamique de numérisation pour la sauvegarde, d'accès et de valorisation. Produit phare des institutions elles trouvent leur sublimation dans les e-bibliothèques, les bibliothèques sans livres (Kroski, 2013).

4.2.3 Les learning centers

De nouvelles orientations se dessinent pour les bibliothèques scolaires et universitaires, qui ne font pas l'unanimité chez les professionnels tant elles bouleversent l'approche de la médiation et les métiers. Au carrefour du lieu physique et de l'univers virtuel, de la médiation et de l'autonomie, du service documentaire ou plus largement numérique, ces nouveaux espaces méritent d'être abordés dans notre étude. Les learning centers ont vu le jour dans les universités américaines, puis britanniques à partir des années 1990. Aujourd'hui, le learning center inauguré à l'ESSEC[1] en 2008 ou le Rolex Learning Center de l'EPFL[2] (École polytechnique fédérale de Lausanne) font figure d'emblèmes et servent de modèles aux projets émergeant dans les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) : « Les projets de learning centers portés par des PRES, des universités ou des écoles se multiplient en effet depuis quelques mois, figurant dans bon nombre des dossiers de candidature aux Idex. » (Franc, 2012). L'Alsace envisage trois projets de learning centers : un dans le secondaire, au lycée Émile Mathis, un second à l'université de Strasbourg avec une ouverture espérée en 2017, le troisième à l'université de Haute Alsace (projet MOSAIC). Celle-ci prévoit pour 2014 « la mise en place d'une structure tournée vers la diffusion du savoir, de l'information et des langues intégrant un centre d'innovation pédagogique en collaboration avec la mission Innovation pédagogique/TICE» (Conférence des présidents d'université et Caisse des dépôts, 2011). « Ce nouvel édifice de 3800 m2 », qui regroupera plusieurs services de l'université dont le service commun de documentation et le pôle des usages numériques, « traduit une volonté réelle de modernisation et de rationalisation censées optimiser l'appropriation des savoirs par l'apprenant considéré comme l'acteur central du Learning Centre » (Coulibaly et Hermann, 2014).

Les learning centers se veulent une réponse aux nouveaux comportements des étudiants, aux nouvelles formes d'apprentissage (collaboratives, multimodales, mobiles) et d'accompagnement (tutorat, formation, accès aux ressources en lignes). Ils répondent tout autant à des volontés d'optimisation des

[1] Voir le site : http://learningcenter.essec.fr/

[2] Voir le site : http://rolexlearningcenter.epfl.ch/

moyens et des structures. L'objectif est de conjuguer un projet architectural fort et innovant, au service des ressources d'information et des rencontres entre usagers, et une palette de services liés au numérique (assistance, formation, animation) et à la vie sociale. Leur « succès s'appuie sur l'équilibre entretenu entre la dimension sociale du lieu et celle plus traditionnelle d'une bibliothèque ultramoderne » (Franc, 2012) Ces « troisièmes lieux » promettent de «nouvelles formes d'apprentissage» (Conférence des présidents d'université et Caisse des dépôts, 2011) et d'«innovation pédagogique» , d' «e-learning au sein de l'établissement» .

La conférence des présidents d'universités et la caisse des dépôts reconnaissent dans leur rapport que ce type de lieu « peut être considéré comme une évolution logique de la bibliothèque, dans laquelle les ressources, qu'elles soient physiques ou virtuelles, ne constituent plus le cœur de l'offre » (Conférence des présidents d'université et Caisse des dépôts, 2011). L'objectif reste néanmoins aussi la préservation : garantir la survie des bibliothèques, en particulier les bibliothèques universitaires, assurer la présence des étudiants sur le campus, faire face à la concurrence « dans un contexte européen et mondial où la compétition entre établissements est désormais la règle ».

Dans l'enseignement secondaire aussi, les directives ministérielles engagent à la mutation des centres de documentation et d'information, les CDI, qui doivent évoluer « progressivement pour devenir des espaces de ressources à la fois au centre des établissements scolaires et intégrés à leur environnement local ». L'objectif ambitieux, mais peu nouveau, est ainsi de « décloisonner espaces et temps scolaires, pour donner aux élèves plus d'autonomie dans leur parcours et plus d'occasions de collaborer entre eux » (France. Ministère de l'éducation nationale, 2012b). Pour les équipes pédagogiques, il s'agit d'y « personnaliser l'accompagnement des élèves et développer de nouvelles pratiques pédagogiques adaptées à leurs besoins ». Après un séminaire national organisé en 2011 à l'École supérieure de l'Éducation nationale (France. Ministère de l'éducation nationale, 2011b), la circulaire de rentrée 2012 (France. Ministère de l'éducation nationale, 2012a) incite les établissements à réfléchir à la mise en œuvre de ces « centres de connaissances et de culture » (3C).

La question, qui est posée par les nombreux opposants à ce type de projet, est celle de la volonté d'affichage par rapport à un réel besoin de mutation, celle des coûts et de la mutation des métiers. Les learning centers seront-ils la nouvelle forme des bibliothèques du futur ou des espaces sociaux, techniques, qui phagocyteront les services de documentation les réduisant à la fourniture d'information ?

4.2.4 Aux espaces de formation et d'information en ligne

Il faut constater que le contenu de l'offre dans les espaces de formation en ligne reste essentiellement constitué en interne par les ressources pédagogiques, les ressources documentaires étant presque toujours externalisées dans les

bibliothèques numériques quand elles existent, le portail documentaire ou la recherche personnelle sur le web. L'accès à l'information n'est certes pas à la hauteur de l'offre documentaire numérique globale actuelle, ni de l'accès à cette offre, facilité par des techniques informatiques et documentaires de plus en plus adaptées à l'usager : des ergonomies intuitives, des moteurs de recherche efficaces, rapides et simples d'utilisation, des bases de données à l'interface harmonisée et facile d'utilisation (Lupovici, 2004).

L'état des lieux global permet d'illustrer par le schéma suivant (Figure 42) l'offre universitaire en matière d'accès à l'information documentaire.

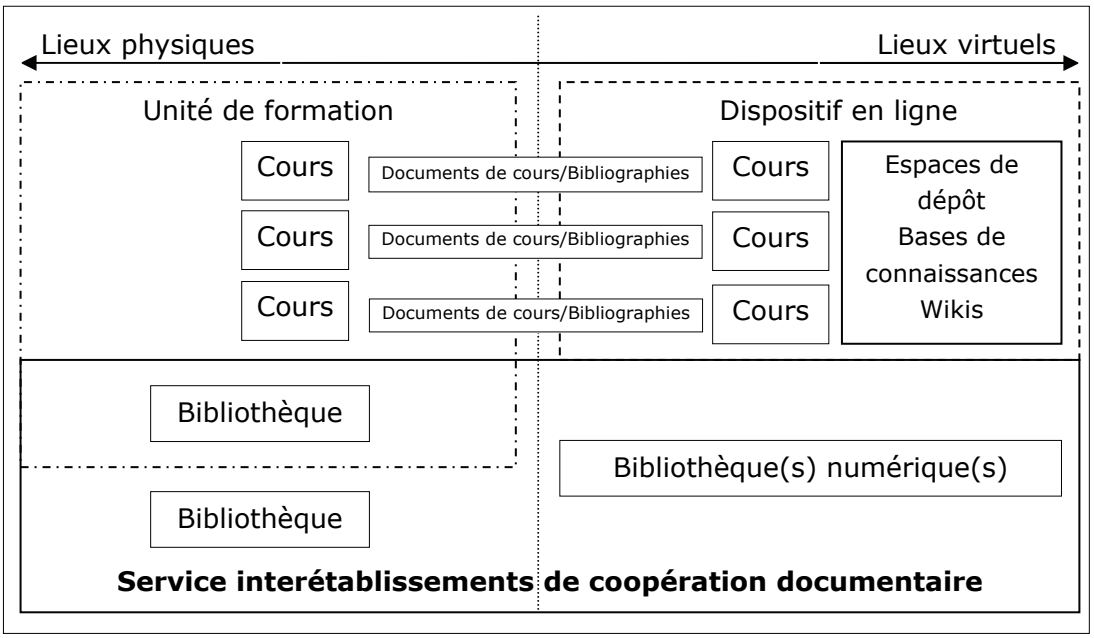


Figure 42 : Espaces de formation et espaces de médiation documentaire (Kennel, 2010)

Les outils pour une gestion rationnelle et efficace de l'information sont encore soit absents, soit non aboutis. Le lien entre l'accès et la formation à l'information scientifique et technique par les bibliothécaires et la formation disciplinaire reste difficile car « un fossé subsiste toujours, avec des outils (comme les espaces numériques de travail) qui reproduisent le cloisonnement » (Noël, 2013). Si on trouve à présent assez souvent des espaces de stockage relativement évolués, les outils de recherche et d'accès restent très primaires. Les bibliothèques numériques par exemple restent dans une logique de collections quand elles devraient adopter une logique d'usage, une logique de connexion. R. David Lankes, professeur à l'université de Syracuse (*School of Information Studies*), hiérarchise ainsi, de façon quelque peu caricaturale, la valeur des bibliothèques

(Lankes, 2012). Les "mauvaises bibliothèques" se contentent de gérer des collections, quand les "bonnes bibliothèques" s'inscrivent dans une logique de service. Les "excellentes bibliothèques" ont quant à elles aujourd'hui une réelle dynamique de communauté[1]. L'argument est bien qu'aujourd'hui la valeur ajoutée à l'information est la médiation : « les "très bonnes bibliothèques" ont de très bons bibliothécaires qui impliquent la communauté et cherchent à identifier les besoins et à répondre aux attentes de ces communautés »[2].

Ce détour par les dispositifs lentement institués ou encore émergeants illustre bien la mutation passés ou en cours de l'offre et des services que peuvent proposer les centres de ressources. Les bibliothèques académiques ont investi le monde numérique très progressivement en proposant d'abord des accès techniques à des catalogues de références de documents physiques, puis hybrides. Les chantiers de dématérialisation des fonds documentaires concourent à un accès en ligne direct à la ressource et la création de bibliothèques numériques. Mais les learning centers préfigurent pour certains, entérinent pour d'autres, un nouveau modèle d'intervention : le déplacement de l'accès et de la médiation documentaire vers l'espace d'enseignement et le glissement des fonctions des professionnels de l'information vers la pédagogie.

4.3 LA QUESTION DE LA MEDIATION

L'offre et les dispositifs ne peuvent être en effet entendus sans aborder en parallèle et par croisements la question de la médiation. Cette question est double puisque nous intéressent ici tout autant la médiation documentaire que la médiation pédagogique. Elle interroge tout à la fois le rôle des acteurs, leurs représentations et leurs compétences que les stratégies visibles d'action.

4.3.1 La médiation par l'enseignant : place dans les scénarios pédagogiques

Le développement de la mise à distance des enseignements par le biais des outils informatiques a favorisé la réflexion et la recherche sur les modalités de mise en forme de ces modules, et l'éclosion de modèles de scénarisation de la formation. Les publications et colloques ont été nombreux sur cette question, particulièrement à partir des années 2000. La conférence EIAH (environnements informatiques pour l'apprentissage humain) de 2005 (Tchounikine, Joab, et

[1] « Bad Libraries build collections. Good libraries build services. Great libraries build Communities »

[2] « But great libraries always have great librarians who engage the community and seek to identify and help fulfill the aspirations of that community »

Trouche, 2005) a par exemple donné l'occasion de faire le point sur les questions de modélisation de l'enseignement en ligne et du rapport entre cadres, ressources pédagogiques et activités. Diverses typologies ont également pu être proposées, vite périmées par l'évolution des outils et des pratiques, difficiles par ailleurs à dresser également tant un scénario est lié au contexte spécifique de sa mise en œuvre (OCDE, 2006).

Le scénario d'apprentissage est antérieur bien sûr à la médiatisation en ligne des contenus d'enseignement. Il « représente la description, effectuée a priori (prévue) ou a posteriori (constatée), du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités. » (Pernin et Lejeune, 2004b).

La scénarisation pédagogique « invite cependant à repenser l'apprentissage et, par conséquent, l'enseignement, à revoir l'intervention de l'enseignant et à reconsidérer la manière dont se fait l'apprentissage. […] Dans la nouvelle scénarisation de son activité, la tâche de véhiculer les savoirs est laissée au média; celle de l'enseignant est d'aller au-delà de la présentation des savoirs et d'exploiter l'interaction entre l'apprenant et le média ; en découle naturellement la scénarisation de l'activité de l'apprenant » (Henri et al., 2007).

En scénarisant son module, l'enseignant formalise les documents et les processus de formation. Il intègre la temporalité des apprentissages et de l'évaluation. Il permet une meilleure lisibilité de son intention d'enseignement et de progression pédagogique. « Prose » à la Molière, la scénarisation devient indispensable dans la formation à distance. La distance et la publication exigent plus de formalisation de l'enseignement pour que les objectifs, les contenus, l'organisation et le rôle des activités soient intelligibles par l'apprenant. Par ailleurs « les situations d'apprentissage visées s'appuient sur des modalités de plus en plus variées mêlant apprentissage individuel ou collaboratif, activités en classe, à la maison ou sur le terrain, travail synchrone ou asynchrone, dispositifs nomades, etc. Cette complexité nécessite de formaliser ces nouvelles pratiques sous la forme de scénarios » (Bénech et Emin, 2012).

On pourrait donc attendre de ces dynamiques d'innovation et d'enrichissement de l'enseignement et de l'apprentissage de nouveaux modes d'intégration des pratiques informationnelles et de formation à l'*information literacy*. L'analyse de modèles actuels proposés par la recherche doit nous permettre de relever des intentions dans ce domaine.

4.3.1.1 LES MODÈLES ET LES STANDARDS

Différents modèles de scénarios pédagogiques sont par exemple analysés par Emmanuelle Villiot-Leclercq dans sa thèse, reprenant la typologie de Jean-Philippe Pernin (Pernin et Lejeune, 2004a). Parmi eux le modèle de Tardif (Tardif, 1999) s'appuie sur le traitement des informations et sur le « développement de

stratégies cognitives et métacognitives propres au traitement de ce contenu » (Villiot-Leclercq, 2007). Cette approche constructiviste est centrée sur l'apprenant et privilégie la construction des connaissances dans le processus d'apprentissage (Henri et al., 2007). Il s'agit alors de mettre en place des situations d'apprentissage pour faire émerger les connaissances préexistantes comme dans le modèle didactique de Jonnaert et Vander Broght (Jonnaert et al., 2008). La préoccupation est donc de traiter les informations de contenu transmises par l'enseignant ou pour l'étudiants de mobiliser sa connaissance propre. La priorité est donnée à l'activité plus qu'à l'objet pédagogique, conforme aux courants actuels sur les scénarios pédagogiques. De fait, elle n'intègre pas l'information documentaire dans son processus.

Anne Lejeune et Jean-Philippe Pernin relèvent un changement de paradigme dans l'approche par les enseignants et les formateurs des scénarios d'apprentissage. Leur typologie dégage à côté des approches artisanale, éditoriale, centrée sur l'activité, l'approche « "documentaliste" basée sur les objets d'apprentissage : l'enseignant prospecteur, "référenceur" et organisateur de ressources » (Pernin et Lejeune, 2004a). En effet, l'approche documentaire a été rendue nécessaire par le développement des ressources pédagogiques numériques et les volontés de moissonnage[1] et de mutualisation. La scénarisation, la formalisation des processus, des contenus de formation pour la mise en ligne et l'interopérabilité contribuent fortement à cette documentarisation des ressources produites par les enseignants. Dans la démarche de description normalisée des ressources pédagogiques, l'approche documentaire vient en support à la gestion et la capitalisation de ces ressources. De nombreux modèles et méthodes ont été proposés pour « réutiliser au mieux les ressources existantes lors de la création d'une nouvelle formation et […] cataloguer les ressources nouvellement créées afin de les rendre accessibles à la communauté » (Contamines, Paquette, et Hotte, 2009).

Le standard Learning Object Metadata (LOM) est un schéma de description des objets pédagogiques, publié en 2002 par le Learning Technology Standards Commitee de l'IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) et normalisé par l'AFNOR (NF Z76-040). Il s'est imposé comme référence dans la rédaction de métadonnées pour décrire les ressources pédagogiques. Son objectif est « de fournir un cadre de travail commun au niveau international afin de garantir l'interopérabilité des systèmes de référencement qui se mettraient en place au niveau local » (« Pourquoi SupLOMFR ? », 2009). Il a été décliné dans sa version française, le LOMFR et pour l'enseignement supérieur le SupLOMFR dont les éléments de description sont listés dans le schéma ci-dessous (Figure 43) :

[1] Le moissonnage de donnée est le processus qui permet d'automatiser la collecte de ressources ou références issus de différents réservoirs.

Figure 43 : Éléments de description de SupLOMFR (Bourda, 2007)

Ce schéma s'intègre dans un ensemble de standards utilisés pour formaliser la formation en ligne, permettre l'interopérabilité, la description et l'optimisation de la formation (Figure 44). Le LOM et ses déclinaisons enrichissent les standards (AICC-HACP, SCORM 1.2 et 2004, QTI) (Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance, 2013) qui permettent de structurer les composants et de les échanger entre plates-formes d'e-learning. SCORM[1] dans sa version 1.2 ou 2004, et son évolution en cours vers Tin Can API, définit « un modèle d'agrégation pour constituer, décrire, et échanger des entrepôts de documents pédagogiques, ainsi qu'un environnement d'exécution, pour déposer, interroger

[1] http://www.scorm.fr

et afficher un cours, à partir de n'importe quel navigateur, sur n'importe quelle plate-forme. » (Gramondi, 2005).

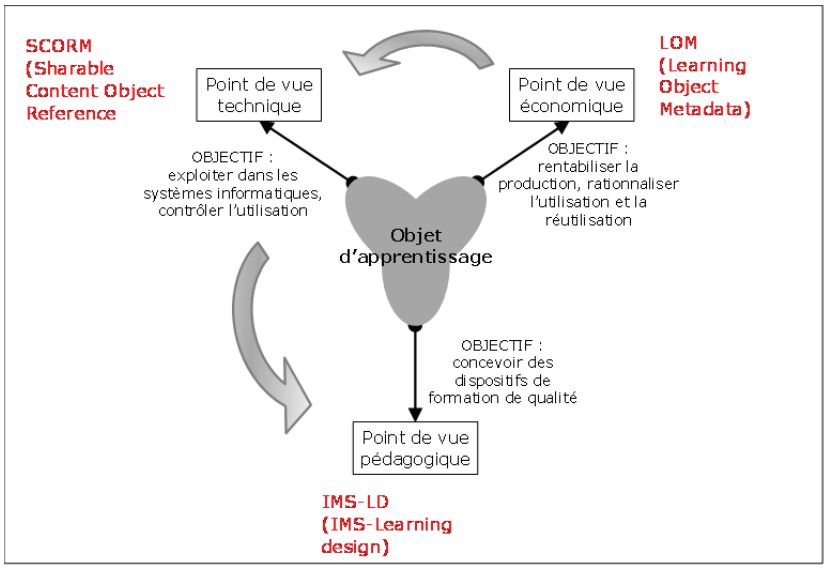


Figure 44 : Objet d'apprentissage : un concept au centre de tensions (Pernin, 2004)

Si la démarche documentaire pour décrire les objets pédagogiques est claire et même normalisée, la ressource documentaire utilisée n'est quant à elle-même pas associée à ces objets pédagogiques tels que les classifie Jean-Philippe Pernin notamment. Il s'agit d'une « entité numérique ou non, abstraite ou concrète, qui peut être utilisée, réutilisée ou référencée lors d'une formation. Il existe trois principales classes d'objets pédagogiques : les Unités d'Apprentissage qui permettent de structurer la formation et de l'organiser dans l'espace et dans le temps ;- les Activités Pédagogiques qui définissent les modalités précises d'acquisition, de validation, de communication d'une ou plusieurs connaissances ; les Ressources Pédagogiques, physiques ou numériques, nécessaires à la réalisation des activités » (Pernin, 2003).

La recension de la recherche sur la prise en compte des objets documentaires dans les scénarios pédagogiques n'apporte donc que des éléments sur les ressources pédagogiques produites par l'enseignant ou utilisées comme support d'enseignement. Les modélisations suivantes issues de travaux de recherche illustrent bien cette approche (Figure 45 et 46).

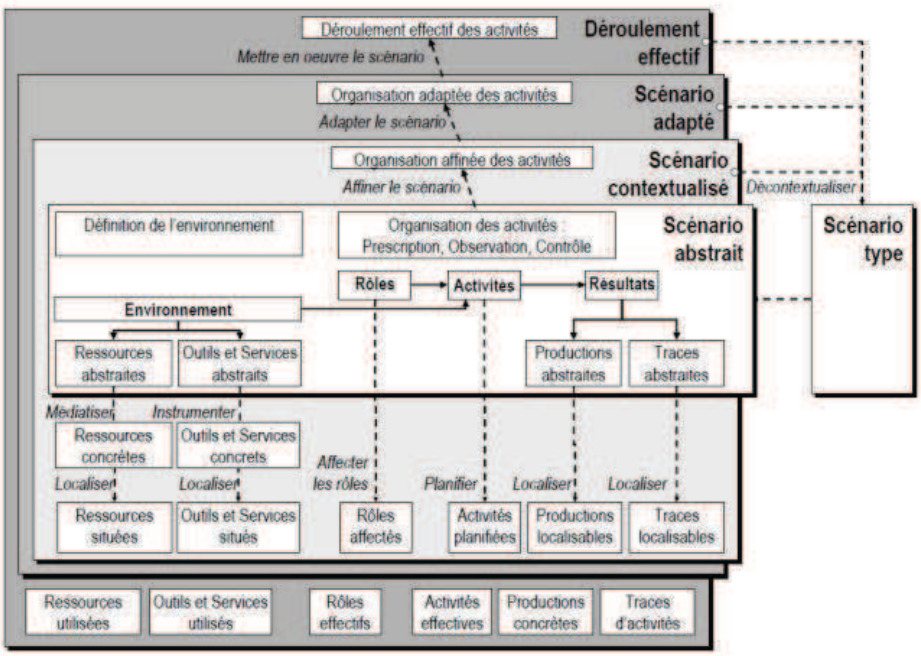


Figure 45 : L'évolution de la structure de l'objet scénario (Pernin et Lejeune, 2004b)

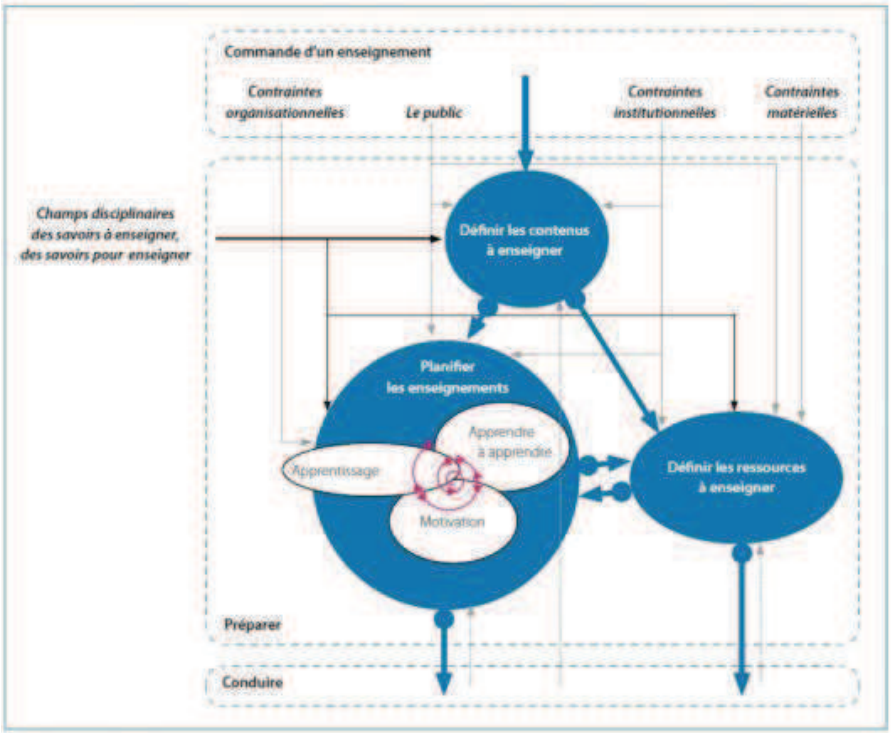


Figure 46 : Une représentation schématique de la démarche de conception d'un enseignement (Musial et al., 2012)

La prise en charge de l'indexation des ressources pédagogiques du e-learning (Figure 47) a été l'objet de tension entre les professions. Les professionnels de l'information ont d'abord montré de la résistance au cumul des tâches, voulant dissocier très clairement les responsabilités. Aujourd'hui, les projets sont plus consensuels mais il reste que les bibliothèques se sont peu engagées dans les politiques de création de métadonnées pour les supports pédagogiques, malgré leurs compétences métiers et les enjeux pour l'étudiant usager comme pour la constitution d'un patrimoine pédagogique dans les universités.

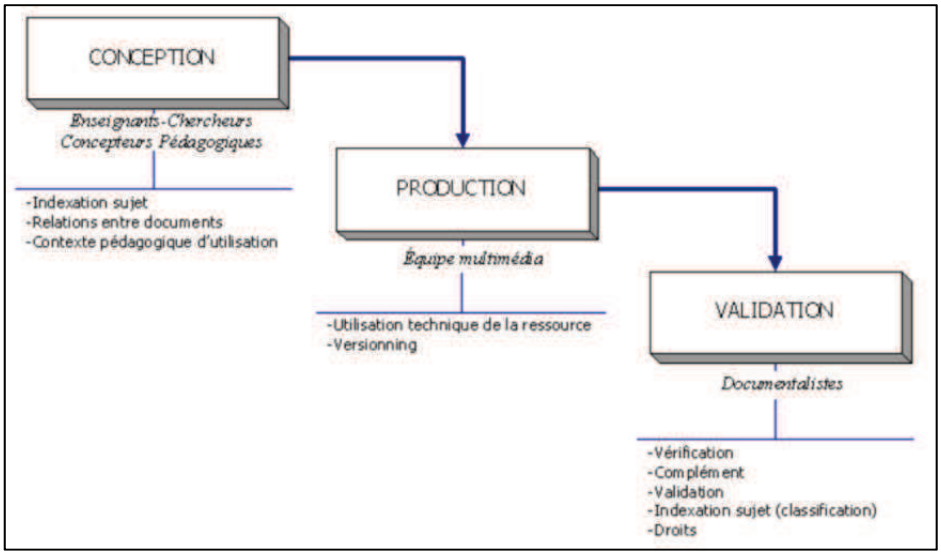


Figure 47 : Procédure d'indexation des ressources pédagogiques à l'Insa de Lyon (Gómez de Regil, 2004)

4.3.1.2 MÉTHODES ET OUTILS

Enseigner en ligne est un processus complexe. C'est « un acte technopédagogique qui permet de croiser des nécessités pédagogiques et des possibilités techniques de manière à offrir un système d'apprentissage le mieux adapté possible aux exigences de la formation, aux orientations pédagogiques et au contexte institutionnel » (Hotte et Besançon, 2005). Associés ou issus des modèles proposés par la recherche, différents méthodes et outils de scénarisation ont été développés pour assister l'enseignant dans la construction de son cours en ligne, comme la méthode des Pléiades (Villiot-Leclercq, 2007), le modèle MOSCA (référence), l'outil Paloma de Gilles Paquette (Paquette, 2008). On va retrouver dans les méthodes et les outils, les modèles structurels du scénario qui décrit « les objectifs pédagogiques et prérequis ; les activités pédagogiques et la manière dont elles s'enchaînent ; les rôles à jouer par les acteurs de la session d'apprentissage ; les ressources nécessaires à la réalisation des activités » (Marion, 2010).

La cellule TICE de TELECOM & Management Sudparis a conçu en 2001 un guide pour accompagner les enseignants dans leur mise en œuvre des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). La scénarisation est explicitée et le processus de construction de l'enseignement, intègre la pratique documentaire (Figure 48) uniquement au niveau de la première étape, au moment de la conception du cours, comme le montre la version de 2008 de ce guide : « L'analyse de l'existant en terme de contenu arrive ensuite et pour cela, de nos jours, l'enseignant dispose de plusieurs sources d'information : la bibliothèque traditionnelle mais aussi l'information à travers différents médias comme la télévision ou l'internet. Peut-être parfois dispose-t-il de trop d'information et alors le tri s'impose! Autrefois l'enseignant choisissait un bon livre qui lui servait de trame ; aujourd'hui, le principe est toujours bon mais il peut être enrichi par d'autres contenus existants déjà. Le travail de l'enseignant consiste alors en la constitution d'un puzzle assemblant éventuellement différents supports sur différents formats tout en gardant une cohérence à l'ensemble et sans perdre de vue les objectifs d'enseignement à atteindre » (Télécom SudParis, 2008). Cette analyse et la préconisation pour ce qui est de l'enrichissement du cours et même de la façon de documenter le contenu par l'enseignant parait bien pauvre aujourd'hui où la richesse informationnelle et l'accès se sont démocratisés.

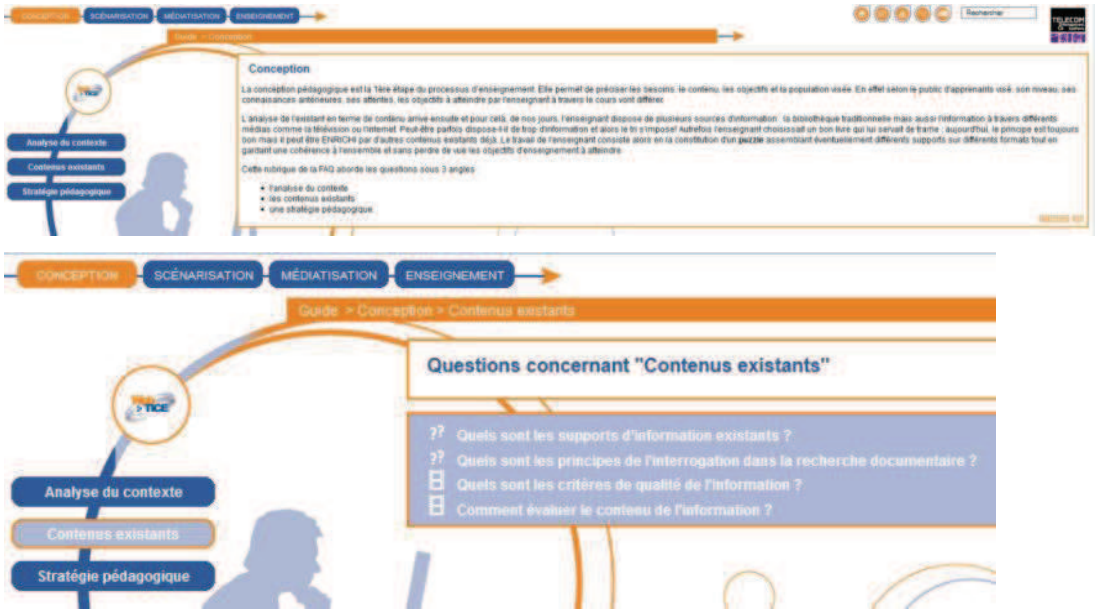


Figure 48 : Extraits du guide de conception de cours de la cellule TICE de TELECOM & Management Sudparis (Télécom SudParis, 2008)

Un autre guide, celui de l'Université de Grenoble pour la scénarisation des modules de formations, établit trois étapes au processus :

- la conception globale,
- la création des activités,
- l'élaboration de la base de ressources pédagogiques qui relève de l'ingénierie documentaire.

Il s'agit en fait de décrire ces ressources : typologie des ressources, formats, outils d'accès comme nous l'avons exposé. L'idée est bien de capitaliser et mutualiser (Tableau 21) dans le respect des « standards relatifs à la gestion des ressources pédagogiques : AICC, SCORM, LOM» (GreCO, 2007b). On va ainsi pouvoir affranchir ses modules de cours des outils de plates-formes utilisées pour les créer et garantir à la fois la possibilité de les importer et de les utiliser sur d'autres outils mais aussi d'en assurer la pérennité. Les considérations d'efficacité et de rentabilité sont aussi déterminantes dans les stratégies mises en œuvre.

Tableau 21 : Modèle de la scénarisation proposé sur le Campus ouvert de l'Université de Grenoble (GreCO, 2007b)

Scénario de programmation de l'enseignement			**Ingénierie de formation**
Scénario A	Scénario B	Scénario N	
⇳	⇳	⇳	
Scénarisation de l'activité d'apprentissage A.1	Scénarisation de l'activité d'apprentissage B.1	Scénarisation de l'activité d'apprentissage N.1	**Ingénierie pédagogique**
Scénarisation de l'activité d'apprentissage A.2		Scénarisation de l'activité d'apprentissage N.2	
		Scénarisation de l'activité d'apprentissage N.3	
⇳	⇳	⇳	
Bases de ressources capitalisées, mutualisées et réutilisables			**Ingénierie documentaire**

De tels exemples sont nombreux, comme la typologie des caractéristiques de scénarios proposés par l'OCDE (OCDE, 2006). Dans l'exemple ci-dessous (Figure 49), les ressources sont bien représentées. On y cerne bien la frontière ténue entre supports de cours et productions, documentation technique, la confusion même entre les types de documents mais leur omniprésence dans tous les lieux et temps de la formation et des interactions.

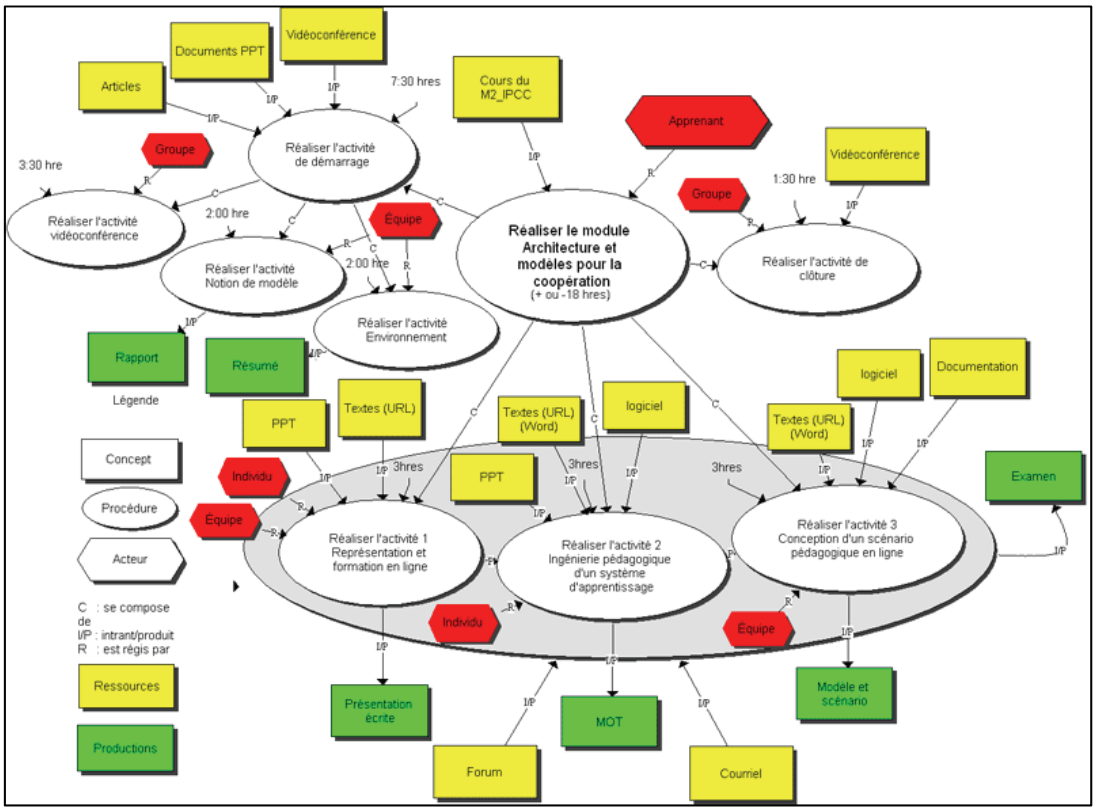


Figure 49 : Scénario d'apprentissage du module Architecture et modèles pour la coopération (Hotte et Besançon, 2005)

Des outils logiciels ont été développés pour permettre aux enseignants de scénariser leurs modules en ligne et leur offrir le support numérique permettant d'enrichir la formation. Sur les différentes plates-formes d'enseignement à distance, ces outils logiciels doivent aider l'enseignent concepteur du cours à formaliser la progression pédagogique et à organiser les types d'activités et les supports de formation.

Il est intéressant également d'analyser les « méthodes normalisées d'ingénierie pédagogique » : la MISA du Centre de recherche LICEF, les méthodes issues du langage Unified Modeling Language (UML) tel que le propose l'IMS Global Learning Consortium. Parmi eux ScenEdit est développé dans le cadre du projet Scénario de l'équipe EducTice de l'IFE (IFE, 2009). Ce projet, conduit depuis 2007, propose des outils d'édition de scénarios. Il s'appuie sur une granularité forte qui permet la réutilisation des éléments de scénario (Emin, 2012), tout comme SCENARIChain[1], préconisé par la direction des usages du numérique de l'université de Strasbourg. Si les espaces existent pour donner

[1] http://scenari-platform.org/projects/scenari/fr/pres/co/

accès à des ressources documentaires, la gestion de celles-ci est extrêmement laborieuse et pas du tout normalisée ni assistée (Figure 50).

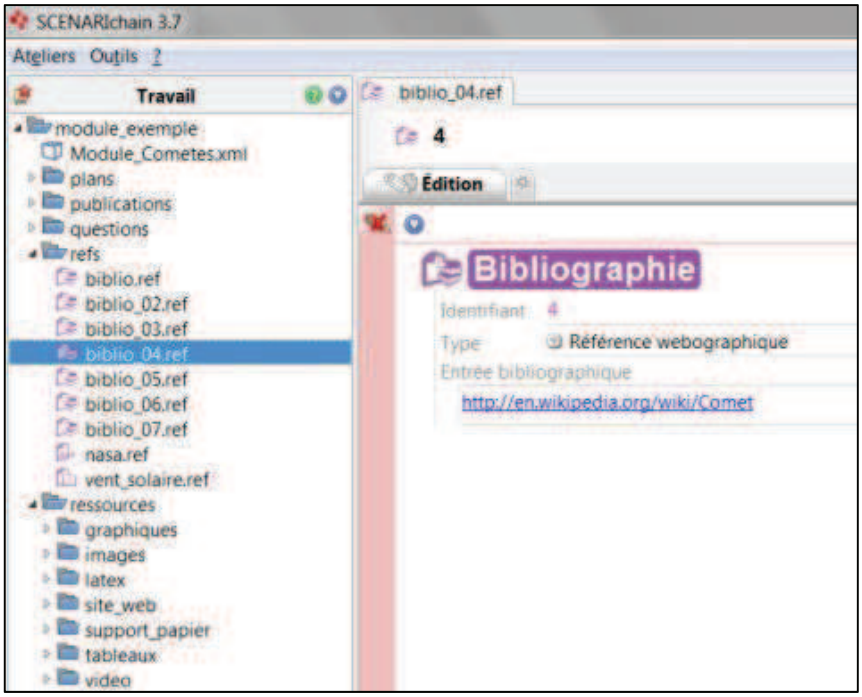


Figure 50 : Capture d'écran de l'interface de création de SCENARIChain 3.7

Il existe également des outils d'aide à l'évaluation des produits de formation en ligne, comme le Greco Scoring Produits Pédagogiques (G.S.P.P). Cet outil s'appuie sur quatre niveaux : perceptif, transactionnel, cognitif, pédagogique. Le niveau cognitif a pour objectif d'identifier justement « les outils cognitifs mis à disposition de l'apprenant afin de faciliter et d'optimiser son travail intellectuel. Il s'attache donc à la mise en scène pédagogique des contenus » (GreCO, 2007a). La partie « ressources » de ce niveau s'intéresse lui aussi avant tout aux ressources pédagogiques et à leur accès. Mais dans l'item « producteurs de ressources », une démarche intéressante est évaluée : « les utilisateurs peuvent être producteurs de ressources (solution à un problème posé, mise à disposition d'une nouvelle référence bibliographique ou webographique, réflexion personnelle, etc.). Un espace doit être prévu pour recueillir ces ressources et les intégrer dans le dispositif de manière à ce qu'elles deviennent disponibles à tous » .

Force est de constater que la tendance actuelle de l'enseignement en ligne qui veut favoriser les interactions a tout de même pour effet de minimiser le rôle des supports et des documents. En effet, « dans la nouvelle scénarisation de son activité, la tâche de véhiculer les savoirs est laissée au média; celle de l'enseignant est d'aller au-delà de la présentation des savoirs et d'exploiter l'interaction entre l'apprenant et le média » (Henri et al., 2007).

La pratique et la compétence informationnelle ne font pas partie des modèles de scénarios pédagogiques étudiés et n'apparaissent pas non plus dans les champs d'intervention des tuteurs à distance (Moiraud et Rodet, 2011). Elles n'appartiennent ni aux objets pédagogiques, ni ne s'intègrent dans les prescriptions d'activités. La limite d'une telle étude des modèles est bien évidemment que l'activité et l'objectif d'apprentissage ne sont pas déclinés. Il faudrait étudier des modules de formation précis pour repérer d'éventuelles incitations à la pratique informationnelle ou de possibles offres de formation à la maîtrise de l'information, même si la formalisation par l'*instructional design* (Dessus, 2006) et les pratiques réellement innovantes restent peu utilisés dans les universités (Henri et al., 2007). De même, il faut relever le rôle incertain du scénario pédagogique pour comprendre les effets d'un dispositif de formation (Sadiq et Talbi, 2010).

Pourtant, de nouvelles perspectives s'ouvrent qui pourront être l'occasion d'une nouvelle approche du document dans la formation en ligne en France. Les nouvelles formes de pédagogie autour des classes inversées (Dubreucq, 2011) délèguent à l'étudiant l'acquisition des contenus d'enseignement, souvent sous forme de capsules vidéo (Kahn, 2011). Les contenus d'enseignement, les savoirs doivent être acquis à l'entrée en cours qui sera utilisé pour la mise en pratique, les échanges. Les MOOC (Massive Open Online Course) qui mettent l'accent en particulier sur la construction du parcours par l'apprenant lui-même et la co-construction avec les pairs (Cisel et Bruillard, 2013) risquent également de changer la donne et l'approche de l'enseignement à distance par la scénarisation. Ils s'intègrent dans la tendance actuelle des EIAH vers plus d'ouverture et de souplesse (Baker, 2006), en rupture avec les « dispositifs lourds, très scénarisés et donc difficilement reproductibles, et verrouillés pour protéger leur économie » (Salaun, 2012). Il reste à voir si ces évolutions induiront une mutation de l'offre vers plus d'hybridation entre l'enseignement et l'information documentaire ainsi que plus d'interaction entre les acteurs.

Il reste que selon l'étude de l'observatoire numérique de l'enseignement supérieur les enseignants-chercheurs ressentent cette nécessité « de se positionner comme passerelle entre des ressources documentaires abondantes et les étudiants dans leurs premières années à l'université. Ils notent le besoin de sélection et de prescription documentaire qu'ils réalisent » (Epron, 2013). Mais celle-ci exige une lourde charge de travail, qui n'est pas reconnue dans leur progression de carrière.

4.3.2 La médiation par les professionnels de l'information

Le 78e Congrès de l'IFLA (*International Federation of Library Associations and Institutions*) d'août 2012 a montré l'intérêt nouveau pour l'e-learning de la part des professionnels des bibliothèques. La section Maîtrise de l'information et le Groupe d'intérêt spécifique E-learning ont organisé une session sur le thème « Maîtrise de l'information et e-learning : que peut-on dire des usages et des

résultats ? » Plusieurs problématiques ont été interrogées : la pertinence de l'e-learning pour « l'apprentissage individualisé et durable dans le domaine de la maîtrise de l'information » , l'intérêt de celui-ci pour toucher de nouveaux public, proposer de nouvelles offres « ou des types d'apprentissage innovants » et favoriser l'apprentissage tout au long de la vie (IFLA, 2012a).

4.3.2.1 L'OFFRE DE FORMATION EN LIGNE À LA MAÎTRISE DE L'INFORMATION

Si l'intégration d'une dynamique de pratique informationnelle et de formation à l'information est peu présente dans les stratégies de formations en ligne proposées pour les enseignants, il faut aujourd'hui relever la richesse de l'offre de médiation documentaire hors des modules disciplinaires de plates-formes d'e-learning. Les outils et la médiation documentaires sont principalement rattachés aux portails des bibliothèques universitaires, tandis que les services de formation aux compétences informationnelles ont bien investi le web et les dispositifs d'e-learning, avec une offre très aboutie.

Les injonctions en ce sens de la profession sont fortes. Vicky Gagnon, bibliothécaire et responsable de la formation à l'École de technologie supérieure de Montréal enjoint par exemple les professionnels à conquérir de « nouveaux espaces (Gagnon-Mountzouris, 2011) et en particulier les espaces de formation en ligne.

Mais le plus souvent, les bibliothèques intègrent l'enseignement à distance simplement en proposant des modules de formation à la maîtrise de l'information en ligne. Ceux-là peuvent être indépendants des plates-formes d'e-learning et être proposés en module d'autoformation comme Form@doct (FORMation À distance en information DOCumentation pour les docTorants)(Université européenne de Bretagne, s.d.), la plate-forme d'autoformation à la recherche documentaire Accrodoc, réalisée par le service Formations des Bibliothèques de l'Université Lumière Lyon 2 (Service Formation des Bibliothèques de l'Université Lumière Lyon 2, 2013), CAlis à l'Université de Genève (Université de Genève, s.d.), le Programme de développement des compétences informationnelles (PDCI) de l'Université du Québec.

La forme et le contenu ne diffèrent guère d'un dispositif à l'autre, les concepteurs se référant les plus souvent aux mêmes cadres théoriques concernant l'information literacy (O. Le Deuff, 2009). Au niveau universitaire les modules seront les plus souvent segmentés pour aborder les notions suivantes : méthodologie de la recherche et de la validation de l'information, maîtrise des outils de gestion bibliographiques, sensibilisation au droit d'auteur et au plagiat. Les écarts entre les différentes offres existantes relèveront bien plus du niveau de développement technique de l'outil d'autoformation ou de la spécialisation dans l'un ou l'autre discipline. CALis, outils d'autoformation de l'université de Genève est par exemple dédié à la maîtrise de l'information en sciences économiques et sociales (Figure 51).

Figure 51 : Interface d'accueil de CALis (Université de Genève, s.d.)

L'Université de Lyon a développé une offre très aboutie avec AccroDoc : ce produit très interactif propose des entrées par niveaux et par compétences (Figure 52).

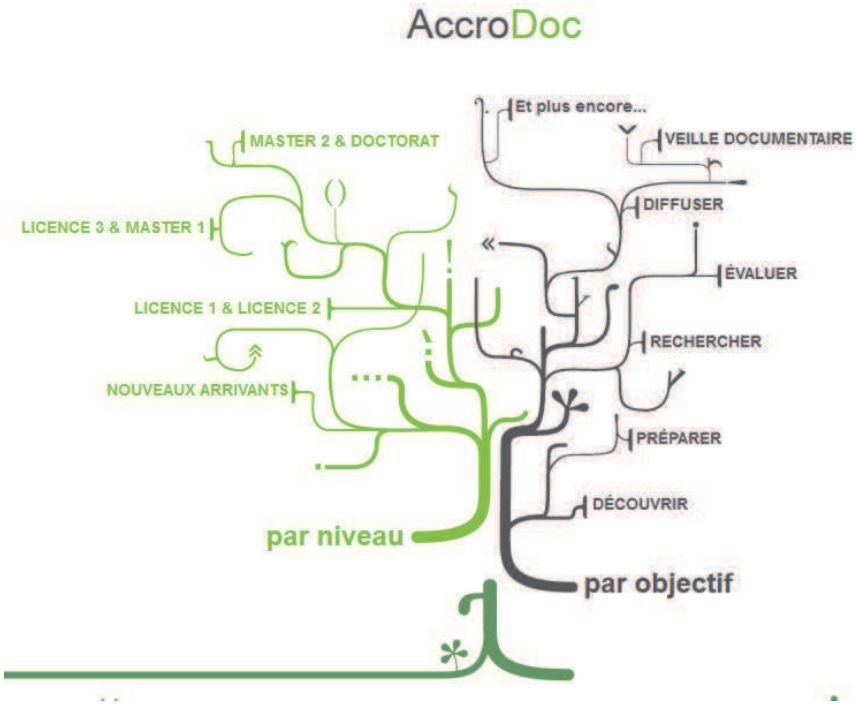


Figure 52 : Interface d'accueil d'Accrodoc (Service Formation des Bibliothèques de l'Université Lumière Lyon 2, 2013)

Le projet commun du Programme de développement des compétences informationnelles (PDCI) (Université du Québec, 2013) de l'Université du Québec s'impose comme référence en le domaine aujourd'hui. Il inclut non seulement la méthodologie de recherche d'information qu'on trouve le plus souvent mais aussi la question de la production et de la diffusion (Figure 53).

Figure 53 : Site du Programme de développement des compétences informationnelles (PDCI) de l'Université du Québec(Université du Québec, 2013)

Ces modules sont aussi de plus en plus souvent de vrais cours en ligne assurés par des bibliothécaires et intégrés comme cours dans les plates-formes d'enseignement à distance (comme *Moodle* (Bordeleau, 2008)). La présence des services d'information dans ces plates-formes d'enseignement à distance est le plus souvent limitée à un positionnement en tant que formateur à la maîtrise de l'information et non en tant que service support (Coig et al., 2013). À l'université Paris Descartes par exemple, les services communs de documentation ont investi la plate-forme *Moodle* de l'université pour proposer des formations à distance aux étudiants (Figure 54).

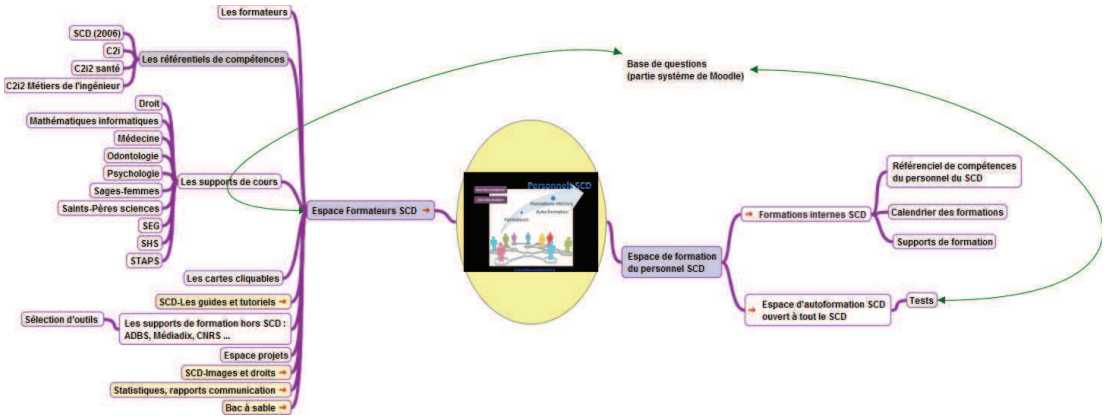


Figure 54 : Carte heuristique de l'espace formateur sur Moodle du SCD de l'Université Paris Descartes (Dailland, 2012)

Moins cloisonné tout de même par rapport aux espaces de formation en ligne disciplinaire, le dispositif Diapason (Programme de collaboration universités-collèges du Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec, 2014) ajoute à l'offre précédente un accès aux enseignants qui peuvent ainsi disposer d'une base de ressources, de scénarios et d'activités pour la formation de leurs étudiants à l'information (Figure 55).

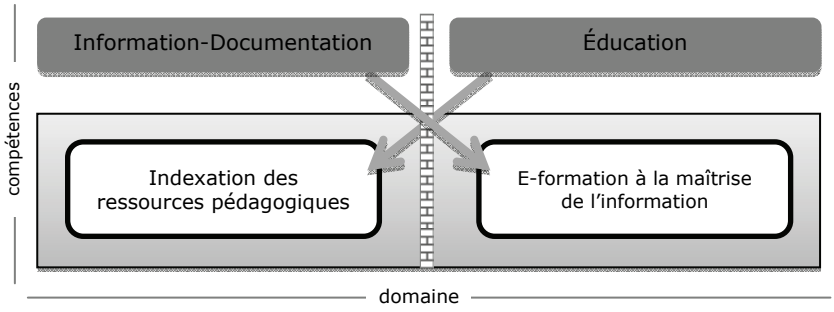


Figure 55 : Intersections basiques entre compétences et domaines professionnels en e-learning

4.3.2.2 LES SERVICES EN LIGNE

De nouvelles perspectives se dessinent cependant aujourd'hui pour notre objet de recherche, dont les réalisations nous arrivent essentiellement d'Amérique du nord et particulièrement du Canada, toujours innovant dans le domaine des bibliothèques.

Les démarches peuvent être variées. L'équipe des bibliothécaires pourra par exemple assurer des prestations et services à la demande de l'enseignant pour ses enseignements en ligne : bibliographies ciblées, guides méthodologiques, etc. Cette approche reste celle d'un service support à l'enseignement. L'interaction

avec l'étudiant sera soit déléguée à l'enseignant ou au tuteur soit encore externalisé avec des services entièrement en ligne mais extérieurs au cours et même à la plate-forme. On trouve en France quelques universités qui adhèrent déjà à de tels services en ligne, la plupart du temps mutualisés.

C'est le cas des services de références virtuels, services question-réponse à distance qui ou guichets virtuels (« *ask a librarian* » dans les pays anglo-saxons) qui offrent la possibilité aux usagers de poser des questions documentaires par internet et d'obtenir une réponse de contenu et de références dans un délai limité. Ce sont les professionnels de l'information, bibliothécaires par exemple, accompagnés parfois d'experts, qui répondent aux questions. Les SQR peuvent être encyclopédiques ou thématiques. Certains vont offrir un vrai service documentaire, en apportant une réponse très complète à la question, d'autres seront plus pédagogiques, se limitant à la fourniture de références bibliographiques validées et à l'exposition de la méthodologie de recherche. Ces services sont généralement accompagnés d'une base de connaissances constituée des questions-réponses archivées. Ils répondent à la fois à l'évolution des usages vers le numérique et à la volonté de valorisation des métiers et des services d'information (Accart, 2008). Les outils utilisés sont parfois dédiés comme *QuestionPoint*[1] de l'OCLC (Online Computer Library Center), mais peuvent aussi être des forums, la messagerie, etc.

Les principes de fonctionnement sont presque toujours définis dans les chartes des services. On y retrouve généralement les cadres suivants :

- Un engagement sur le délai de réponse (en général 3 jours)
- Une réponse limitée en nombre de références bibliographiques ; dans la forme de la réponse (pas de réponse complète s'apparentant à un travail universitaire) ; en thématiques éventuellement (spécialisation des services par discipline, pas de réponses aux questions de droit et de médecine, généalogiques et financière), en fourniture de documents primaires et en accès réservés
- Une réponse formalisée : précision de la méthodologie de recherche
- Une réponse développée à la question et/ou une liste bibliographique
- Le droit d'auteur est respecté en se limitant à des citations

Ruedesfacs[2] par exemple réunit depuis 2009 vingt-sept bibliothèques universitaires et de recherche d'Île-de-France pour offrir un service de réponses aux questions documentaires de tous (Figure 56). 1500 questions ont été posées entre 2010 et 2011 (*Rapport activité 2011-2012 Rue des facs*, 2012) et la base

[1] http://www.questionpoint.org/

[2] http://www.ruedesfacs.fr/

de connaissance « Le carnet de Rue des facs » [1] qui propose les meilleures réponses n'est pas encore très riche, avec seulement seize réponses par exemple en sciences de l'éducation et neuf en sciences de l'information et de la communication en 2012. Sur un modèle proche, le service « Questions ? Réponses ! » de l'ENSSIB (École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques) est spécialisé dans le domaine des sciences de l'information et des bibliothèques[2].

Figure 56 : Formulaire d'interrogation de Ruedesfacs

4.3.2.3 L'INTÉGRATION DES SERVICES DOCUMENTAIRES DANS LES PLATES-FORMES D'E-LEARNING

On voit aussi apparaître sur les pages d'accueil ou les portails documentaires des sites des bibliothèques universitaires un accès à une messagerie instantanée qui permet d'interroger en direct un bibliothécaire (Figure 57).

Figure 57 : Page d'accueil de Ubib.fr

[1] http://ruedesfacs.hypotheses.org

[2] http://www.enssib.fr/services-et-ressources/questions-reponses

Dix-sept établissements contribuent à Ubib[1], engageant 180 répondants sur une amplitude horaire de cinquante heures par semaine. Le service a pour mission d'apporter une aide à la recherche documentaire et des informations sur les services et les ressources des établissements participants. En 2009, 1145 questions ont été posées et en 2010, parmi les 2250 interrogations, 60% ont été faites en direct (Figure 58).

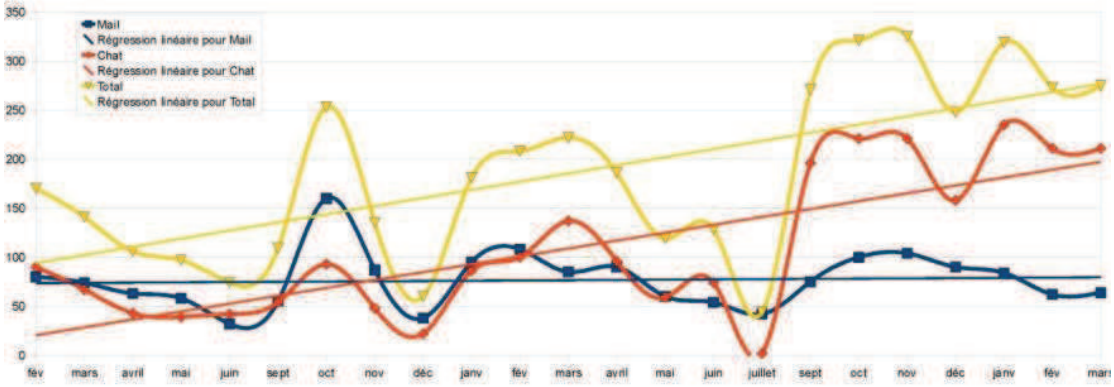


Figure 58 : Bilan d'activité de Ubib.fr 2009-2010 (Tacheau, 2011)

4.3.2.4 L'*EMBEDDED LIBRARIANSHIP*

La notion d'« *embedded librarian* » (Schumaker, 2013), bibliothécaire intégré ou embarqué, par exemple dans les espaces de formation en ligne, propose des pistes intéressantes de médiation et de formation. Il s'agit de délocaliser le service d'information et de formation pour le situer au plus près de l'usager.

La démarche des bibliothécaires intégrés est ici d'uutiliser les environnements virtuels d'apprentissage pour toucher les étudiants sur leur lieu de formation (Pavlinka Kovatcheva, 2011). Les approches et stratégies d'intégration vont s'intéresser aux types de contenus à proposer, aux outils à mettre en œuvre, à l'accompagnement de l'usage. Les exemples de dynamique que nous avons pu trouver sont localisés essentiellement en Amérique du nord. Il s'agit bien de concevoir l'offre documentaire et le service aux étudiants avec une nouvelle dynamique. Les professionnels investis dans ces projets avancent que « dans le contexte actuel, l'étudiant doit avoir notre offre documentaire à l'intérieur même de l'environnement voué aux cours en ligne. […] Une ressource externe développée par le service des bibliothèques devient un élément clef au déroulement pédagogique car il est amarré avec le contenu d'un cours, d'une discipline ou d'un programme ; il est référencé par le professeur par le biais de son ENA » (Lamoureux, 2008).

[1] http://www.ubib.fr

On trouve ici le cœur de cette nouvelle médiation où l'on va intégrer des modules « bibliothèque » (Figure 59) dans les cours en ligne et collaborer de façon étroite avec l'enseignant pour accompagner et former l'étudiant.

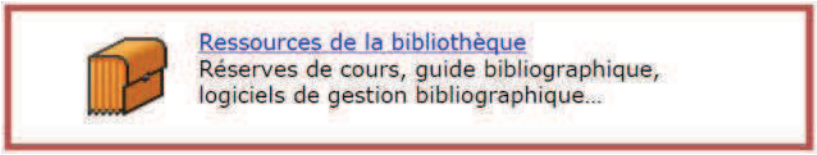


Figure 59 : Module d'accès aux services et ressources de la bibliothèque de l'université McGill (ICS Service Desk, 2012)

En 2008, le projet du réseau des bibliothèques de la CREPUQ (Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec) visait le développement d'outils et services pour :

- l'intégration des ressources documentaires dans les cours en ligne,
- la formation à la maîtrise de l'information,
- la participation de bibliothécaires dans des cours,
- le conseil en matière de droit d'auteur,
- le développement de solutions technologiques pour permettre l'accès depuis les plates-formes aux ressources.

Peu de nouvelles de ces projets depuis dans les manifestations professionnelles ou scientifiques, pas plus que sur les sites des associations nord-américaines, si ce n'est le cas de l'Université de Montréal (UdeM).

L'université de Montréal accueille 62 864 étudiants dans quinze facultés et écoles, pour 2600 personnels enseignants (Libeo, 2013). Elle se place en deuxième position du Canada pour le nombre d'étudiants accueillis. Un étudiant québécois sur quatre est inscrit à l'UdeM. L'UdeM et ses écoles affiliées gèrent un budget global de 1,3 milliard de dollars. Les vingt bibliothèques de l'université de Montréal proposent plus de 4 000 000 de documents et environ 300 000 titres en version électronique. Leur budget pour 2011-2012 était de 31 565 196 dollars canadiens (Direction des bibliothèques, 2013).

À Montréal, la direction des bibliothèques de l'université a développé des projets d'intégration des bibliothèques dans la plate-forme d'e-learning *Moodle*. Les enseignants et les étudiants peuvent ainsi avoir à disposition dans leurs espaces de cours un bloc[1] «Bibliothèques», une foire aux questions (FAQ) sur les ressources des bibliothèques et des capsules vidéo d'aide méthodologique pour

[1] Un bloc est un module sur la page web, souvent sous forme d'encadré, qui peut contenir des liens, des informations, des applications. Il peut être ajouté ou supprimé, déplacé sur les colonnes latérales dans Moodle.

leurs pratiques informationnelles. Il existe un « rôle », ou profil, « Bibliothécaire » en plus des profils concepteur, enseignant, étudiant (Tableau 22). Les professionnels de l'information ne sont plus simplement des prestataires, fournisseurs de ressources et de guides, mais bien des acteurs de la formation qui peuvent intervenir dans le cours pour adapter leur service, interagir en direct et simultané avec les étudiants et l'enseignant ou le tuteur. Cette démarche permet réellement d'adapter l'offre au besoin d'information et à la prescription de formation. On passe ainsi du modèle classique de mise à disposition de produits documentaires construit a priori dans l'espérance d'un usage, le « just in case » à une offre initiée par la demande et personnalisée, le « just in time ».

Tableau 22 : Volumétrie des cours et acteurs Moodle à l'Université de Montréal (Guillot et Massicotte, 2013)

Data	December 19th 2012
Course created :	5340
Course opened to students :	1712
Ratio :	32,06%

Data	December 19th 2012
Auxiliary :	651
Librians - Accès en lecture :	21
Librians - Accès en écriture :	26
Teachers :	1388
Associate teachers :	495
Students :	33740
Manager :	3
StudiUM - Support :	1
Academic techicians (TGDE) :	8

À l'Université de Montréal, comme le montre le schéma ci-après (Figure 60), le bloc « Bibliothèques » (❶) est présent par défaut à la création d'un cours sur la plate-forme *Moodle*. Le code intégré dans le bloc permet d'afficher un champ d'interrogation (❷) et d'effectuer une recherche dans la base documentaire « Atrium » de l'université directement depuis le cours en ligne. L'étudiant a aussi la possibilité d'accéder à son compte usager (❸) et notamment à ses emprunts. Le lien vers les « Guides » (Bibliothèques UdeM, s.d.) (❹) lui permettra d'accéder à des guides thématiques ou une aide méthodologique spécifique à la discipline ou au sujet du cours. Les guides peuvent être produits à la demande. L'enseignant a aussi la possibilité d'afficher dans la colonne une bibliographie sélective (❺) en lien avec le cours. Les bibliothécaires peuvent aussi proposer une aide en ligne pour insérer des boîtes de dialogue (❻) vers des moteurs de recherche généraux ou intégrés à des bases de données documentaires scientifiques

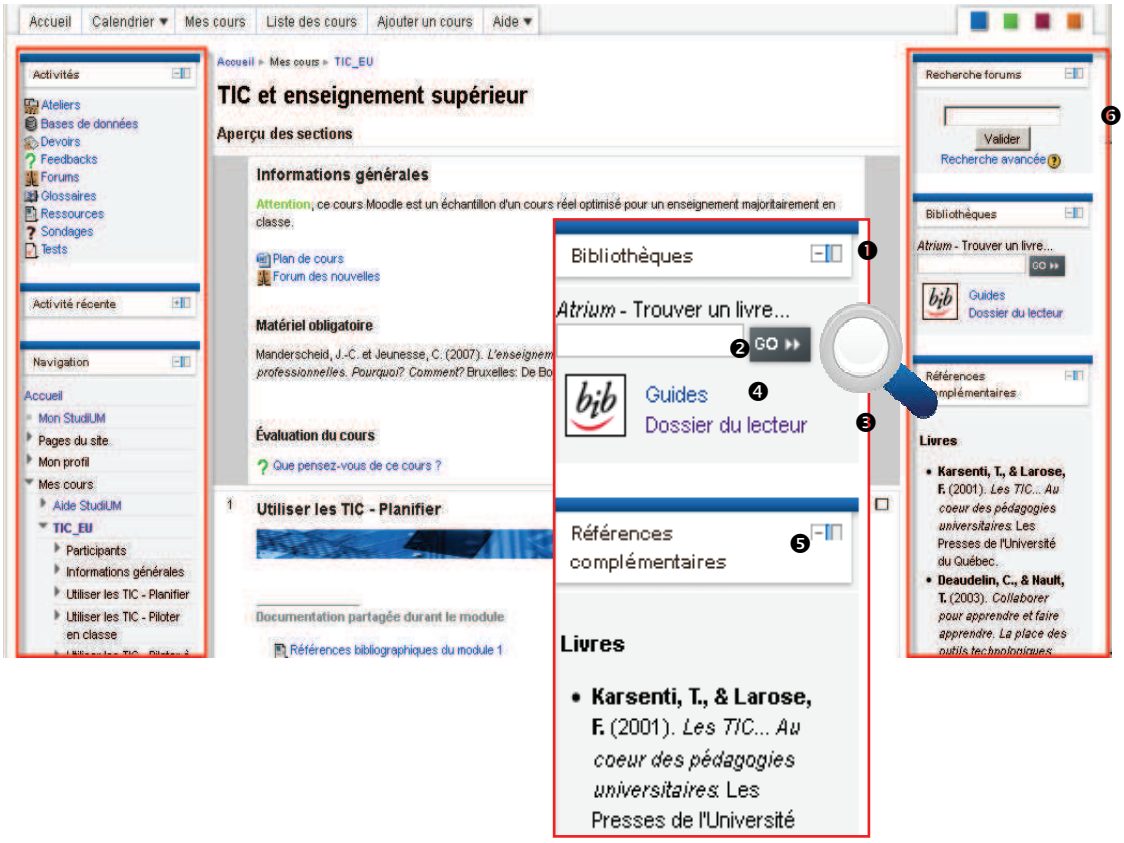


Figure 60 : Page d'accueil d'un cours sur Studium intégrant le bloc Bibliothèques (Guillot et Cornet, 2013)

Le rôle de bibliothécaire peut être limité en lecture, être auteur ou être associé comme enseignant. Avec un rôle limité à la lecture, il pourra consulter la bibliographie et le plan de cours pour proposer des références bibliographiques adaptées et actualisées. Il pourra modifier le bloc « Bibliothèques » pour l'enrichir de ressources, de guides, d'aide à la recherche et éventuellement annoncer les formations à la maîtrise de l'information. Le bibliothécaire « auteur » peut ajouter des contenus ciblés en lien avec la compétence informationnelle, mettre à jour la bibliographie de cours, participer aux forums, ajouter des auto-évaluations sur la compétence informationnelle. À moins que l'enseignant concepteur du cours ne lui octroie les droits « enseignant », le bibliothécaire n'a pas accès aux autres éléments du cours. Mais il peut très bien créer ses propres modules de formation, comme dans l'exemple ci-dessous à École de technologie supérieure de Montréal. On y trouve aussi le plug-in permettant de mettre en place un chat avec les bibliothécaires directement dans le cours en ligne (Figure 61).

Figure 61 : Page d'accueil de Studium (Gagnon, 2011) intégrant le module de chat

Des expériences similaires existent sur d'autres plates-formes d'enseignement en ligne comme sur *Claroline* à l'Université de Trois rivières[1] et sur *Blackboard* à la Duke University (Daly, 2010).

Il demeure difficile cependant de trouver des bilans des expérimentations et des projets. La recherche ne s'est guère penchée non plus sur ces pratiques professionnelles et éducatives ni sur leurs effets. Nous n'avons pas pu repérer d'exemples spécifiques destinés à un public d'étudiants en difficulté. En France, nulle trace de telles expériences. L'*embedded librarian*, ou bibliothécaire intégré dans les modules de formation en ligne, n'est pas un concept qui semble interpeller les professions ni les politiques universitaires. Les priorités restent encore pour les services de documentation de numériser les fonds, avant tout les fonds patrimoniaux, de faire évoluer les catalogues de références, de développer et systématiser les formation à la culture informationnelle. Il nous semble bien, au regard des mutations que nous avons pointées, que les mises en œuvres des outils et des pratiques manquent encore de maturation en France.

[1] http://biblio.uqar.ca/acces/categorie/claroline/

Pour aboutir à un écosystème, une véritable écologie de l'information documentaire dans l'e-learning, il est nécessaire de parvenir à un projet mené avec les enseignants et les administrateurs de la plate-forme (Koneru, 2011). Le soutien de l'administrateur de la plate-forme sera nécessaire pour intégrer techniquement les outils documentaires : créer le rôle « bibliothécaire », ajouter les blocs pour l'accès au catalogue, au chat, au service questions-réponses, développer l'édition des bibliographies, ajouter les codes nécessaires pour les différents liens et plug-in, etc. L'enseignant devra activer dans son cours ces mêmes modules et permettre les accès au bibliothécaire. L'offre ne pourra être efficiente que si en même temps le formateur construit son scénario pédagogique en y intégrant les pratiques et les compétences documentaires.

Mais l'offre en services numériques documentaires et la formation en ligne sont encore deux « mondes parallèles » (O'Neill et Sauvé, 2008). A la question « Pourquoi vouloir s'intégrer? » les auteurs répondent « D'abord, il y a des risques à demeurer à l'extérieur ». Les étudiants ignorent souvent les services offerts par les bibliothèques. Porter ces services dans le cours grâce aux dispositifs est une opportunité pour créer l'usage, former les étudiants et ré-enchanter la bibliothèque universitaire. Ces initiatives qui essaiment depuis plus de dix ans en Amérique du Nord (Kirriemuir, 2008) en particulier, présentent en effet des évolutions de la médiation documentaire tout à fait intéressantes. Elles rompent le cloisonnement existant dans l'enseignement à distance entre les différents types d'acteurs et les disciplines. Elles permettent d'embarquer dans la formation les bibliothécaires et ainsi de favoriser les pratiques documentaires et l'acquisition des compétences informationnelles. Elles interrogent aussi le rôle des acteurs, de leurs compétences et des métiers.

4.3.3 Acteurs : fonctions, représentations, compétences

Cette exploration des dispositifs et des mises en place d'action pour la médiation et la formation documentaire dans les espaces en ligne montre combien que les situations sont diverses, les réalités encore balbutiantes. S'impose à nous d'approfondir ici notre réflexion sur les acteurs en jeu dans ces projets et cet accompagnement de l'étudiant dans ses apprentissages.

En reprenant notre modèle précédent des outils, dispositifs et offres permettant la mise à disposition et l'accès aux ressources documentaires nous pouvons dresser la typologie suivante des objets (Tableau 23), acteurs et interactions. Les jeux se joueront tout autant dans la stratégie pédagogique que dans l'activité elle-même, qu'elle soit prescrite ou informelle.

Tableau 23 : Typologie des objets et interactions en jeu dans la médiation documentaire en e-learning

Types de documents	Acteurs	Rôles	Modes	Outils
Ressources pédagogiques Documents méthodologiques Références bibliographiques Ressources documentaires Productions individuelles et collaboratives	Enseignant Tuteur Étudiant Administrateur Autre	Producteur Consommateur Médiateur	1 :1 1 : n n : n Collaboratif Magistral	Dépôt BDD Moteurs Formats Indexation Communication

4.3.3.1 LA MÉDIATION PAR LES PAIRS

L'autonomisation des pratiques informationnelles contribue à cette désintermédiation qui interroge les identités professionnelles des documentalistes et des bibliothécaires (Espaignet et al., 2003). Elle concourt également à une nouvelle forme de médiation, celle par les pairs. Elle peut évoluer vers un partage des ressources entre étudiants, opéré de façon informelle (dépôt dans des espaces communs, messagerie, tchat) ou plus structurée (utilisation de wikis, de bases de données accessibles dans les espaces de formation en ligne) en dehors parfois des cadres de la formation (utilisation libre d'outils du Web 2.0 comme le partage de signets). Cette médiation ne se distingue guère des usages le plus souvent, la diffusion de sources et références restant ponctuelle et l'accès proposé peu élaboré. L'intérêt reste tout de même, par ces pratiques d'échanges et de travail collaboratif, de constituer des bases de connaissances capitalisées et partagées, endogènes aux espaces de formation, d'améliorer ainsi l'apprentissage aussi en développant de nouvelles compétences chez les apprenants.

4.3.3.2 LA MÉDIATION PAR LES FORMATEURS

La médiation offerte par les formateurs (enseignant ou tuteur) est quant à elle plus souvent cloisonnée, liée et réservée à un module d'enseignement. Cette médiation est très hétérogène, entre simple dépôt et élaboration d'accès structurés et sémantiques (organisation des ressources, description et indexation). Les types de documents proposés relèvent par contre beaucoup plus généralement de la ressource pédagogique (cours en ligne, exercices, didacticiels, etc.) que de l'information documentaire. Là encore, le besoin de formation va pouvoir engendrer des pratiques exogènes de mise à disposition (sites personnels, espaces de partage en ligne). L'atout de la mise à disposition de ressources par le formateur reste bien sûr la garantie d'une réponse pertinente au besoin spécifique, bien que prescrit, d'information lié à un module d'enseignement, mais aussi la valeur de l'évaluation de cette information par un expert disciplinaire. Les limites de cette médiation résident dans l'absence d'approche documentaire des ressources qui faciliterait leur description et donc leur accès, ainsi que la formation des étudiants. .

4.3.3.3 LA MÉDIATION PAR DES SPÉCIALISTES DE L'INFORMATION

La médiation est bien partagée entre les acteurs, gagne en horizontalité, devient aussi informelle. Les glissements observés montrent des zones de recouvrement des médiations entre les acteurs de la formation en ligne, externalisant le plus souvent la médiation par les spécialistes de l'information, la renvoyant au niveau global des structures de formation (universités plutôt que composantes ou unités de formation), la limitant également à la fourniture de références ou de ressources en ligne. Les projets de bibliothèques numériques (Papy, 2007) sont aujourd'hui encore trop peu aboutis pour nombre d'entre eux et en même temps trop foisonnants pour valoriser une plus-value apportée par la création de produits et services documentaires. La montée au niveau macro de la médiation par les spécialistes de l'information et leur exclusion des espaces privés que sont par exemple les plates-formes de e-learning, empêche toute politique documentaire basée sur des besoins ciblés et diagnostiqués. La médiation devient globale, axée plus sur une offre démultipliée et parfois redondante (catalogues, flux rss, partages de signets, portails d'information, micro-blogging, veilles d'information, services questions-réponses) que sur une demande. La raison en est à la fois l'évolutivité des outils et systèmes qui ne laissent guère le temps à l'adaptation ni à la réflexion stratégique et entraîne les professionnels dans une spirale de l'offre sociotechnique, mais certainement aussi à la volonté de légitimation des missions et activités d'une profession en perpétuelle, mais toujours plus aiguë, crise d'identité (Baltz, 2003).

4.3.3.4 OBJECTIFS ET COMPÉTENCES

En dehors de toute approche corporatiste défendant la spécificité et la plus-value d'une médiation par des professionnels de l'information, la valeur et l'usage des médiations existantes ou possibles dans les espaces de formation en ligne ne peuvent s'émanciper d'une réponse efficace au besoin d'information et aux nouveaux modes d'accès à celle-ci.

Pour garantir l'accès à l'information dans les espaces de formation en ligne et concourir à l'acquisition pas les apprenants d'une culture de l'information, il est nécessaire d'élaborer une offre de médiation cohérente et adaptée. Cela implique la constitution de collections offrant un accès cohérent et mutualisé aux ressources, tout autant qu'adapté et facilité. Ces ressources doivent être évaluées et validées, décrites de façon normalisée à l'aide d'outils et méthodes éprouvés. L'ensemble de l'offre de produits et de services appellent à une mise en place de procédures de production, de mise à disposition d'outils pédagogiques, à un contrôle et une harmonisation des productions.

Remplir ces objectifs, permettre de réelles médiations et donc un accès riche et formateur à l'information exige des compétences. Ces compétences ont été largement décrites dans divers référentiels professionnels comme l'euro-référentiel (ADBS, 2001), ou pour la documentation scolaire celui de la FADBEN (FADBEN, 2006).

Participer à la médiation exige des compétences de premier niveau : rechercher, collecter et évaluer l'information pertinente pour alimenter les réservoirs de ressources, décrire et surtout indexer de façon normalisée les documents déposés. Il faut aussi pouvoir mener une politique documentaire efficace dans les espaces de formation en ligne qui nécessitent un niveau supérieur d'expertise : diagnostiquer le besoin en matière d'outils et de services, harmoniser et contrôler les pratiques et les dépôts, accompagner l'usager et le contributeur dans leurs activités, leurs demandes, leurs besoins en formation. Les recouvrements observables dans les pratiques de médiation de l'information documentaire en ligne entre apprenants, formateurs et professionnels de l'information obligent à repenser le modèle de la médiation et de la formation à la maîtrise de l'information.

Les résultats que nous avons pu observer vont soit dans le sens de l'intégration de la médiation documentaire dans l'enseignement à distance par « l'embarquement » des professionnels de l'information dans les cours en ligne, soit vers un transfert de fait de l'activité et de la compétence de médiation vers l'enseignant du cours, soit vers la disparition de toute médiation institutionnalisée.

Ces constats interrogent tout à la fois les compétences métiers et les identités professionnelles. La recherche sur les usages du numérique par les enseignants pointe les questions actuelles autour des compétences pédagogiques dans l'usage de ces nouveaux environnements de travail, sur la place de leur « activité d'enseignement dans l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur » et sur la pédagogie universitaire (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012b). Concernant l'absence de médiation autour du document, il faut aussi s'interroger sur la reconnaissance, ou non, de la valeur de la pratique documentaire pour l'enrichissement de l'enseignement et de l'apprentissage.

On retrouve dans l'enquête de l'Observatoire des usages numériques de l'Université de Strasbourg (Université de Strasbourg et Observatoire des Usages du Numérique, 2011a) des indices de ces freins et de la crainte de l'altération du métier d'enseignant : le corporatisme et le cloisonnement disciplinaire, le mépris de l'approche méthodologique et transversale de l'enseignement, « l'inadaptation des lieux interdisant les interactions entre livre et amphithéâtre » qui s'applique tout autant aux plates-formes d'enseignement en ligne.

En réponse à la pléthore d'informations et de documents disponibles aujourd'hui, au besoin de formation et d'information et à l'évolution des pratiques, les médiations proposées sont donc multiples et imbriquées, stratégiques ou opportunistes mélangeant acteurs, outils, relations et rôles. En se déplaçant des lieux physiques aux espaces virtuels, cette médiation opère également un glissement notable entre les acteurs et les compétences (Figure 62).

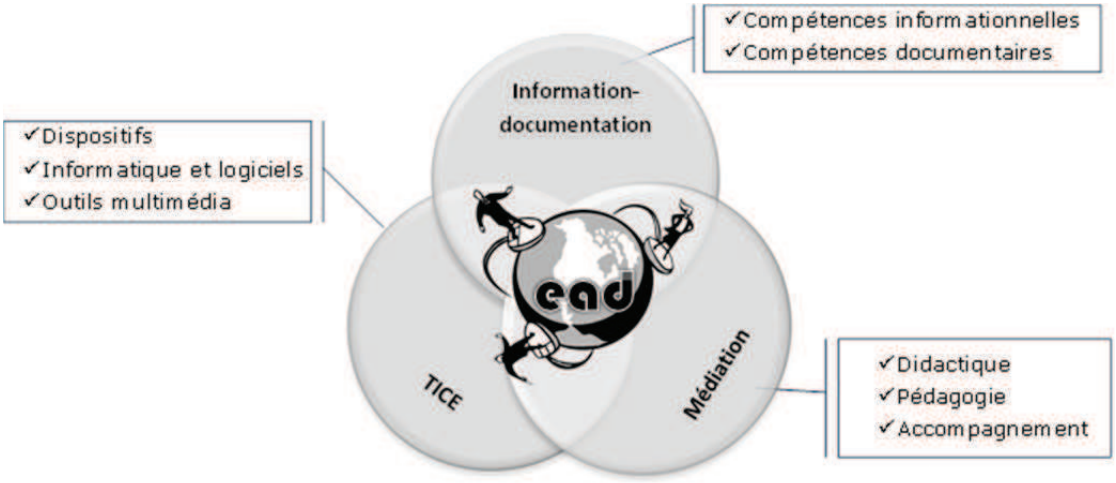


Figure 62 : Croisements des axes de compétences pour la médiation de l'information dans l'e-learning

Notre étude des dispositifs et des médiations confirme donc en partie, pour la France en tous cas, l'hypothèse de départ. Dans les espaces de formation en ligne, l'accès à l'information et aux documents n'est ni pensé ni organisé avec une stratégie réellement documentaire. Le document et l'information sont ici gérés de façon individuelle, disciplinaire, ou sont externalisés. Le seul intermédiaire entre l'apprenant et l'information, le document, est le formateur, éventuellement le coordinateur, rarement encore le pair. Des évolutions apparaissent cependant en particulier aux États-Unis et au Canada avec les « embedded librarians ». La stratégie est tout autre. On dissémine l'accès et le service au plus près des usagers : le cours. Les bibliothécaires proposent des accès vers les portails ou les bibliothèques virtuelles des services communs de documentation, la création de bibliographies et de guides, voire de formations, à la demande, des outils d'interaction et de questionnement en temps synchrone (chat) ou asynchrone (forum, services question-réponse). On observe ainsi un changement réel dans l'activité et les représentations des métiers, des interactions et de la médiation. Le lien, qui n'existait que rarement jusque-là dans les espaces physiques, se fait entre le temps et l'espace d'enseignement et la bibliothèque.

Mais si des modèles sont proposés dans la pratique, la recherche scientifique sur la spécificité des situations d'enseignement et d'apprentissage universitaire en e-learning en lien avec l'information documentaire est encore pauvre. Plus loin que ce que nous avons pu analyser, il serait intéressant d'étudier les applications de ces modèles, un panel suffisamment représentatif d'expérimentations et de productions pédagogiques réalisées. Nous pourrions ainsi observer en quoi l'usage des apprenants et des formateurs s'est réellement modifié par rapports aux outils et dispositifs et les effets de ces mutations sur les pratiques et les

compétences informationnelles (Figure 63). La réalité du e-learning aujourd'hui en France peut-elle soutenir la mission fondamentale des bibliothèques que souligne Bertrand Calenge : « la bibliothèque a pour objet d'irriguer, de développer, bref d'activer l'écosystème de connaissances d'une communauté : non seulement en permettant à chacun des individus d'accroitre son propre champ cognitif, mais surtout en permettant à la communauté de développer son propre réseau d'interconnexions cognitives, pour devenir une collectivité singulière dotée d'un regard original sur le monde » (Calenge, 2013).

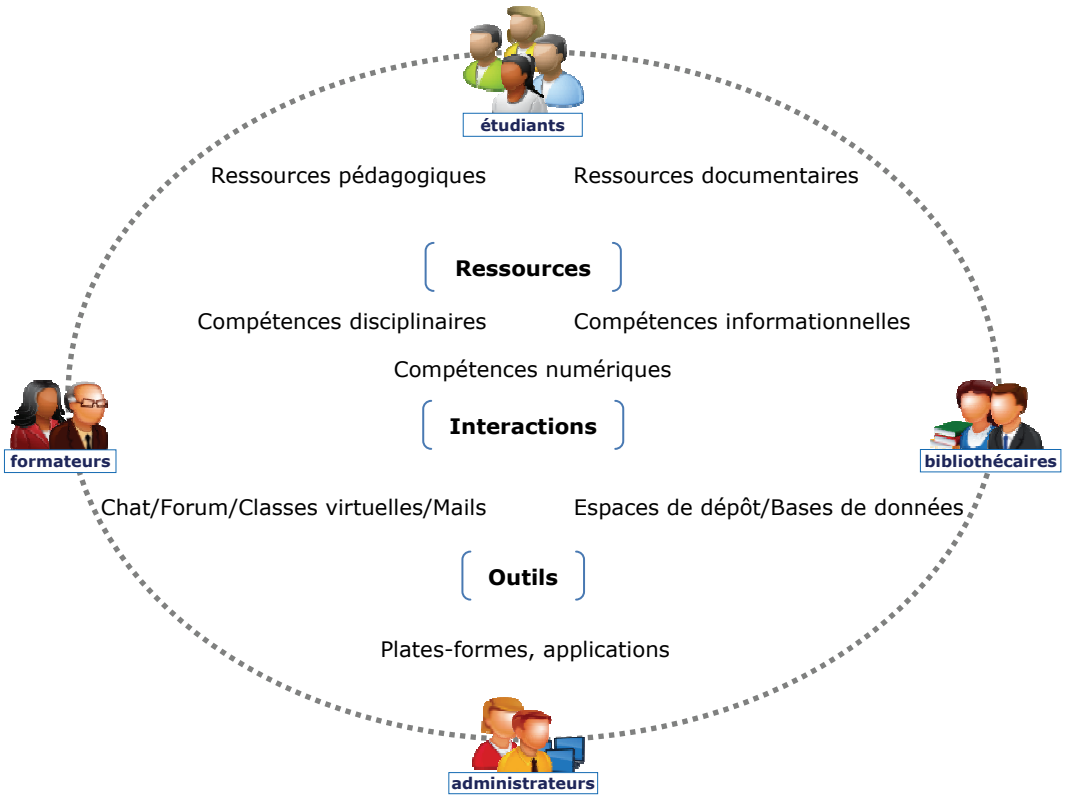


Figure 63 : Champs et interactions des acteurs de la formation en ligne

Synthèse de la première partie

Nous avons voulu interroger les résultats de la recherche, principalement en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication, pour comprendre les liens identifiables entre la réussite des étudiants et leurs pratiques informationnelles dans le cadre de la formation en ligne. Les trois domaines d'étude partagent l'intérêt pour des phénomènes et des concepts qui nous préoccupent et notamment la question des dispositifs, des usages, des compétences et de la médiation, en particulier dans le contexte universitaire, qui sera l'objet de notre étude de cas.

La réussite des étudiants à l'université est en enjeu social fondamental aujourd'hui où le contexte économique difficile renforce encore la valeur des diplômes pour garantir l'insertion professionnelle et où la politique ministérielle ambitionne de faire accéder cinquante pour cent d'une classe d'âge au niveau du diplôme de licence.

Les déterminants de cette réussite sont dans l'ensemble bien connus, issus d'études essentiellement quantitatives : l'origine sociale et le niveau d'études des parents, en particulier de la mère ; la filière suivie au lycée avec un avantage pour le baccalauréat scientifique ; l'absence de retard dans le parcours scolaire ; l'obtention d'une mention au baccalauréat. Mais globalement, à peine un tiers des étudiants français réussit sa première année d'université. L'échec et l'abandon en début de cursus universitaire sont donc des préoccupations majeures pour l'institution, et pour la recherche. Analysées souvent en creux de la réussite, les publications pointent aussi les facteurs psychologiques et les représentations des jeunes pour expliquer leurs difficultés d'affiliation.

De nombreuses solutions sont proposées par les institutions universitaires, qui ne semblent pourtant pas remplir leurs objectifs. Parmi elles, nous retrouvons notamment l'acquisition d'une culture numérique et la formation à la maîtrise de l'information. Si les études en sciences de l'éducation mentionnent abondamment

l'importance de savoir repérer, collecter, traiter et produire l'information dans les contextes numériques, on ne trouve que rarement de mentions dans les recherches sur l'e-learning ou les technologies éducatives de *l'information literacy*. Le rôle, les cadres et les réalités de la culture informationnelle restent encore à travailler dans des recherches spécifiques et ne semblent guère avoir pénétré les études sur les technologies éducatives, ni les pratiques apprenantes et enseignantes liées au numérique.

Les discours admettent bien, et depuis longtemps, que les mutations liées à la multiplication des possibilités d'accès à l'information et au savoir « entraînent une modification des compétences acquises et des systèmes de travail. Pour tous, cette évolution a accru l'incertitude » (Commission européenne, 1995). Mais l'intégration des enjeux de l'acquisition de ces compétences dans la plupart des travaux de recherche et des programmes de formation reste superficielle. Une des raisons en est que « le discours dominant dans la recherche et la pratique des technologies de l'éducation perpétue une représentation des étudiants d'aujourd'hui comme étant des "natifs du numérique" hautement qualifiés, désirant et requérant à la fois les dernières technologies dans toutes les situations d'apprentissage » (Smith, 2012).

De nombreuses études, basées sur l'analyse des pratiques, des compétences et des représentations, montrent pourtant que la réalité de terrain est tout autre. Les usagers du numérique et de l'information, et en particulier les jeunes qui nous intéressent, ont des pratiques non formelles et développent même des résistances face aux outils et surtout aux usages académiques du numérique. Ces études confirment par ailleurs le manque de compétences expertes dans l'usage des technologies et de l'information et les inégalités dans la maîtrise des outils et la translittératie. Les propositions d'éducation au numérique et à l'information doivent donc tenir compte de « la disparité dans la distribution des *capabilités* sociales culturelles et techniques au sein des classes sociales. Il est donc essentiel de bien distinguer, d'une part, les conditions de possibilité matérielle d'accès à l'informatique connectée, d'autre part, les potentialités économiques, sociales et culturelles offertes par un usage de l'informatique connectée, enfin, les accomplissements effectifs de ces virtualités » (Granjon, 2011).

De ces enjeux découlent ceux de la formation au numérique et par le numérique, tout aussi prégnants dans les cursus universitaires que dans les études secondaires. En France, les injonctions sont fortes pour le déploiement d'une pédagogie universitaire intégrant les technologies éducatives, que s'approprieraient enseignants et étudiants, en respectant l'équilibre du modèle systémique PADI proposé par Jacques Wallet sur les rôles respectifs de la pédagogie, des acteurs, des dispositifs et de l'institution (Wallet, 2010). Si les politiques d'équipement se développent et se coordonnent de plus en plus, notamment autour de la plate-forme d'enseignement à distance *Moodle*, les pratiques restent encore hétérogènes et majoritairement limitées à de la mise en ligne de ressources pédagogiques. Il existe néanmoins peu d'enquêtes sur le déploiement en France des pratiques enseignantes et étudiantes du numérique

mais de nombreuses études sur des dispositifs ou des usages particuliers, dont les conclusions ne sont certes que peu généralisables. Ces dernières se rejoignent néanmoins pour pointer la complexité et la difficulté que représente la formation en ligne non seulement pour l'apprentissage et l'enseignement, mais aussi pour la posture et l'identité des individus.

Nous avons voulu, en complément de notre revue de littérature, explorer les champs de l'offre en matière de médiation documentaire et de formation à la maîtrise de l'information dans les dispositifs en ligne. Il était important, pour faire le tour de la question qui nous intéresse, d'aller observer la réalité du phénomène. Le constat est que la médiation de l'information dans les enseignements en ligne reste essentiellement assurée en France par les enseignants, et limitée à la production et la mise à disposition des ressources pédagogiques. L'offre des bibliothèques numériques et des portails documentaires se développe certes, mais reste extérieure aux cours en ligne quand l'e-learning aurait pu devenir une opportunité pour investir les lieux de formation et favoriser les pratiques et l'acquisition de compétences informationnelles. On observe pourtant une réelle intégration de la médiation par des professionnels, les *embedded librarians*, dans d'autres pays. Les bibliothécaires participent alors aux modules de formation pour proposer des ressources documentaires en lien avec le cours, accompagner les étudiants dans leurs pratiques et les former en ligne.

La littérature scientifique, tout comme l'analyse des politiques, actions et pratiques existantes nous amènent à constater une grande richesse de production, de recherche et de discours, et une forte hétérogénéité dans la réalité des usages et des représentations. Ces constats nous obligent à la prudence dans nos conclusions sur un domaine très évolutif et sur des observations difficilement généralisables. Mais il montre aussi tout l'intérêt d'un focus et de notre étude de cas pour tenir compte de « la singularité des stratégies, des représentations et des pratiques, de la diversité des contextes et visées » (Moeglin, 2011).

Partie II

Pratiques et compétences informationnelles des étudiants : l'étude de cas

Du lien entre pratiques numériques d'information et réussite des étudiants

Introduction

C'est au confluent de ces trois champs de recherche (la réussite étudiante, l'*information literacy*, la formation en ligne), que se place notre réflexion. Le phénomène que nous nous proposons d'étudier appelle des croisements de disciplines et d'analyses sur la question des étudiants en difficulté, des dispositifs de formation en ligne et des pratiques d'information. Nous avons pleinement conscience de notre prétention à solliciter des disciplines hors de notre spécialité mais « face à ces questions complexes, seule une approche interdisciplinaire permet de développer une appréhension suffisamment fine du complexe phénomène résultant de la rencontre entre des objets techniques et des usagers » (Tchuente et al., 2011).

L'ambition de notre travail est d'accroître la connaissance des pratiques informationnelles des étudiants en difficulté dans un contexte d'e-learning, et d'identifier les bénéfices éventuels de ces pratiques sur les apprentissages, les savoirs et les compétences. À l'heure où la société, l'éducation et la recherche se préoccupent d'usages, se centrent sur l'individu et argumentent sur les enjeux d'une culture numérique, nous proposons d'engager une étude fine sur un terrain limité et particulier pour tenter d'observer la réalité de ces approches.

L'étudiant d'aujourd'hui est le produit et l'acteur de notre société de la connaissance. Dans ce contexte, notre ambition est d'interroger et convoquer trois problématiques majeures qui se posent à l'université : la réussite des étudiants, la pédagogie universitaire au travers des modes numériques de formation, la culture informationnelle.

Si les nombreuses études existantes nous ont apporté des réponses sur les axes de questionnement séparément, le croisement de ces problématiques a pour objectif de cerner plus finement la réalité et le rôle des pratiques et des compétences informationnelles dans la formation universitaire en ligne pour un public spécifique d'étudiants en difficulté. Puisque la compétence informationnelle est considérée comme un déterminant de la réussite académique et la mise en ligne des formations une solution à l'échec à l'université, que peut-on tirer

comme conclusion de l'analyse des comportements d'étudiants inscrits dans un dispositif de remédiation et de réorientation par rapport à l'information en ligne ?

Nous avons fait le choix d'une étude de cas auprès d'une population de deux promotions d'étudiants du DU Tremplin Réussite de l'Université de Strasbourg, soit soixante-quatre étudiants à l'entrée dans le diplôme. L'intérêt de cette démarche était de permettre une analyse fine sur des indicateurs précis et complets. Nous pensons que cette démarche nous permettra ainsi une compréhension du phénomène et de ses déterminants qui manque souvent aux études quantitatives existantes (Figure 64).

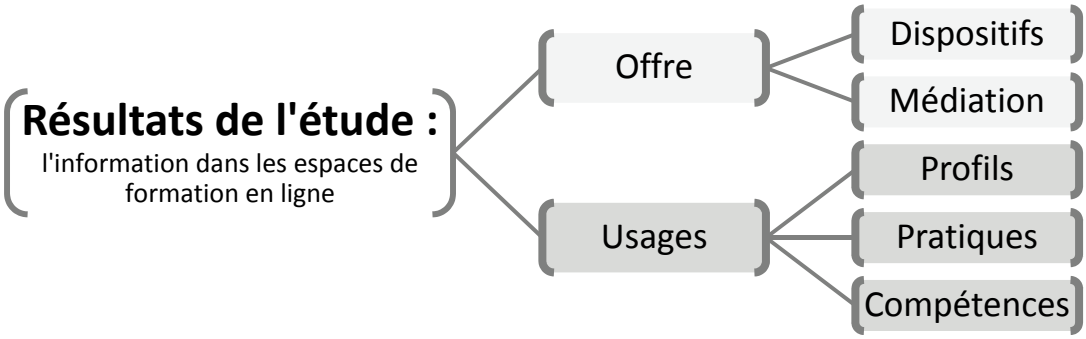


Figure 64 : Axes de présentation des résultats de l'étude

Chapitre 5 : Posture de recherche

Hérités tout à la fois de notre parcours professionnel et de notre positionnement disciplinaire, notre axe d'étude et notre posture d'étude doivent être précisés pour comprendre notre tentative d'explication du phénomène observé et espérer garantir la scientificité de notre approche de recherche.

5.1 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE DE RECHERCHE

Entre les discours qui se croisent (la formation en ligne aide à la réussite, la maîtrise de l'information est une condition de l'acquisition de compétences, etc.) et les réalités des dispositifs et de l'apprentissage qui parfois s'affrontent, nous avons eu la volonté d'observer, pour confirmer ou infirmer les visions et les réalités à partir d'un terrain délimité donc plus scientifiquement observable. Pourquoi ?

Parce qu'il semble qu'il y a contradiction entre les injonctions institutionnelles (Sommet mondial pour la société de l'information (UNESCO, 2007), différents rapports officiels, programme nationaux) sur la maîtrise de l'information comme indispensable à la formation du citoyen et comme déterminant de la réussite scolaire d'un côté et la réalité des pratiques et des compétences de l'autre.

Parce qu'à l'heure du développement des outils et de l'offre (environnements numériques de travail, enseignement à distance) la question de l'usage et de l'outil est bien évidemment centrale dans l'étude des espaces numériques. Comme l'écrit Patrice Flichy, « aucun discours sérieux ne peut être tenu sur les effets si on ne commence pas par observer attentivement les usages d'une technique » (Flichy, 1996).

S'opposent encore aujourd'hui les modèles du déterminisme technologique (la technique induit l'usage) et du déterminisme social ou finalisme pour lequel l'objet technique émane directement de la demande sociale (Miege, 2004).

Notre hypothèse principale est que dans les espaces de formation en ligne, l'accès à l'information et aux documents n'est ni pensé ni organisé avec une stratégie réellement documentaire. Étonnamment, on revient à des pratiques informationnelles « primitives », au bricolage (Vacher, 1997), et à la disparition de toute médiation. Le document et l'information sont ici gérés de façon individuelle, disciplinaire, ou sont externalisés. Le seul intermédiaire entre l'apprenant et l'information, le document, est le formateur, éventuellement le coordinateur, rarement encore le pair.

De cette hypothèse en découlent d'autres, sur les pratiques et les compétences des apprenants ainsi que sur la médiation de l'information dans les contextes de formation en ligne :

- L'offre de médiation et de médiatisation de l'information reste imperméable aux pratiques ;
- Ces mêmes pratiques se détournent de l'offre, sont avant tout non formelles et non prescrites, voire non conscientisées.

L'e-learning contribue à l'appauvrissement des pratiques informationnelles, ne permettant pas le développement de compétences nécessaires à l'apprentissage. Au moment même où l'injonction est à l'acquisition d'une culture numérique, incluant la maîtrise de l'information, l'enseignement à distance s'affranchit du recours aux usages documentaires.

Nous nous proposons de mener notre recherche pour vérifier si cette tendance est persistante ou si on peut observer des évolutions vers une organisation de l'information de type documentaire.

En observant les pratiques informationnelles dans les dispositifs actuels de formation en ligne et la manière dont le document et l'information sont gérés et mis à disposition sur les plates-formes, on doit pouvoir repérer les éléments permettant d'identifier les réalités et les discours sur l'accès, les usages, les compétences et la médiation de l'information et d'en évaluer les effets et les écarts entre dispositif-document et « dispositif documentaire vécu » (Fabre, 2009).

Ce qui nous intéresse est d'étudier d'une part les pratiques des usagers et les enjeux d'une culture de l'information dans le contexte spécifique de la formation en ligne et d'autre part les médiations documentaires et pédagogiques dans ces mêmes espaces (Figure 65).

En effet, à l'heure de l'accès facilité au savoir en ligne, quels usages informationnels peut-on observer à distance dans les situations de formation ? Sur quelles compétences et quelles stratégies documentaires s'appuient-ils ? Pour quels apprentissages et vers quelle autonomie informationnelle ? En regard des pratiques étudiantes, en quoi les dispositifs et la médiation favorisent-ils ou non l'accès à l'information et la culture de l'information ?

Plus loin encore, nous souhaitons vérifier si, de l'accès au document à l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs, les pratiques informationnelles et la médiation documentaire dans le contexte encore nouveau de l'enseignement à distance peuvent représenter un modèle des nouveaux usages en matière de besoins, d'accès et d'offre d'information.

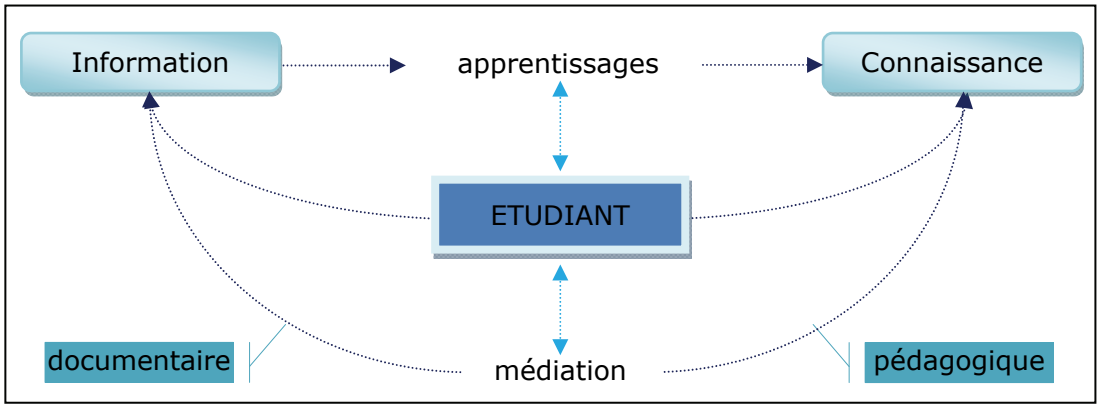


Figure 65 : Objets de recherche

La massification de l'usage des technologies de l'information et de la communication, particulièrement dans l'éducation, a suscité de larges et nombreux questionnements. Parmi eux, certains concentrent un large intérêt de la part des acteurs et des chercheurs quand d'autres agrègent des analyses plus disséminées.

Les pratiques et la culture informationnelles liées à la formation en ligne, et le bénéfice que peut en tirer l'apprenant dans son usage, restent des champs d'étude encore peu défrichés que nous nous proposons d'explorer.

5.2 DU PRATICIEN AU PRATICIEN-CHERCHEUR

Un parcours personnel, académique et professionnel bien entamé nous impose en préambule de préciser notre posture dans ce travail de recherche doctorale. Il nous apparaît que l'ambition d'intégrer la communauté scientifique ne peut se soustraire à une réflexion sur son soi en quête et en réflexion scientifique. Notre chemin, bien sûr, détermine l'entrée de notre recherche et colore notre démarche.

Certifiée en documentation, la formation des futurs professionnels de l'information est notre mission : expertise professionnelle en information-documentation et vocation à enseigner et accompagner les apprentissages se croisent depuis plus de dix ans. Cet engagement et cette activité exigeaient de se nourrir d'une culture professionnelle et scientifique renouvelée. Pour autant,

notre posture ne peut être celle exclusive du praticien réflexif (Schön, Heynemand, et Gagnon, 1997) puisque notre objet de recherche n'est pas notre seule action mais celle de nos étudiants. D'ailleurs, la conduite de l'agir et de la distance critique, même si elle n'est pas toujours aisée, ne pouvait être qu'une étape dans le chemin « initiatique » vers l'ambition de recherche scientifique et de production de connaissances.

D'une approche très professionnelle, voire corporatiste, sur les métiers de la médiation de l'information et tendant à la résolution de problème, la maturation du questionnement s'est donc opérée vers une distance voulue plus « scientifique » rejetant l'*a priori* et l'injonction dans l'observation, dépassant « l'expérience première » (Bachelard, 2000) pour aspirer à une recherche plus descriptive que prescriptive : « décrire, c'est rendre compte, par une méthode d'observation, de la situation ou de l'activité mise en œuvre par des sujets, en identifiant leurs caractéristiques et leurs conditions d'apparition ou de changement. Prescrire, c'est préconiser la situation optimale, ou encore l'activité que les sujets devraient — ou auraient dû — mettre en œuvre, compte tenu de la situation » (Dessus, 2002). C'est mise à distance était nécessaire dans notre parcours pour nous permettre d'aboutir par un premier effort de description à une compréhension scientifique de l'objet de recherche qui nous intéresse.

Nous n'avons pour autant ni la prétention, ni même la volonté, de nous éloigner de ce qui nous semble aussi constituer l'armature tout autant que l'étoffe de notre travail doctoral : l'engagement dans l'agir. Nous reconnaissons le « risque, celui de confondre action, consultance, expertise, réalisation avec recherche, questionnement et prise de distance nécessaire à la compréhension des phénomènes » (Couzinet, 2003). Nous acceptons notre posture, même s'« il n'est pas confortable d'être réflexif. Sa réflexion invite le praticien à faire partie du problème, à assumer des responsabilités, à concevoir des stratégies alternatives, à s'engager dans des changements » (Perrenoud, 2005).

Refusant la querelle de valeur entre théorie et pratique, nous aspirons donc à la posture du praticien-chercheur. Nous espérons ainsi effectuer cette « conversion identitaire, qui ne correspond pas au simple passage d'une démarche d'optimisation des pratiques à une démarche d'intelligibilité, c'est-à-dire de compréhension de ces mêmes pratiques, mais qui conduit à adopter, avec une théorie explicite de cet objet, une théorie implicite de l'environnement de cet objet » (J.-M. Barbier, 2001).

S'engager dans un travail de recherche doctorale, diplômant donc engageant personnellement et pas seulement intellectuellement, oblige à une rupture de soi. Si le bénéfice attendu n'est pas celui d'une reconnaissance et d'une évolution de carrière, quelle ambition justifie la démarche ? Nous voudrions pouvoir dire, et être crue, que la recherche est plus qu'une attente et un désir, elle s'inscrit dans la nécessité de l'esprit engagé de comprendre son objet d'attention et malgré tout d'aspirer à l'optimisation de son action sur le sujet. « C'est une voie étroite qui conduit le praticien chercheur, grâce à la recherche, à construire un espace

"transitionnel", espace symbolique entre lui et sa pratique, de telle sorte à permettre sa propre émancipation » (Cros, 2001).

À cette étape de la découverte de la méthodologie scientifique, notre souhait n'a pas été non plus d'entamer une démarche de recherche-action au sens « d'une recherche dans laquelle il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherche ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon et Seibel, 1988). Si notre souci a été sans cesse de nous soustraire des biais facilités par la proximité avec le terrain et surtout la connaissance empirique des objets et des phénomènes, nous n'avons pas craint de voir l'action prendre le pas sur la recherche, notre souhait ayant été fondamentalement dans ce travail doctoral de comprendre et non pas d'agir ou de transformer. Il nous semble en effet qu'une analyse objective, autant que faire se peut, est le préalable nécessaire à toute évolution des pratiques et médiations de l'information. Sans donc rejeter la recherche-action comme illégitime en soi ou sur ce sujet de recherche particulier, nous souhaitons nous en affranchir dans notre première étape de recherche, tout en gardant en perspective l'éventualité de la mise en œuvre d'une telle méthodologie pour une étude future de notre sujet. Nous adhérons volontiers à la représentation des "bureaux d'études didactico-pédagogiques" et l'idée que « le savoir construit par/dans la pratique et le savoir savant diffèrent essentiellement par la façon dont ils sont légitimés. Dans le premier cas, bien que nous ayons affaire à une formalisation, celle-ci est contextuelle et évolue entre un aspect de pure rationalité technique d'une part et une dimension praxéologique d'autre part. Ce qui induit que sa légitimité est considérée comme essentiellement locale. Dans le second cas, la formalisation possède une fonction de production de concepts. Ces derniers sont mis à l'épreuve par des méthodes normalisées, puis validés par un groupe d'individus qui se reconnaissent mutuellement la capacité et le pouvoir d'évaluer » (Zapata, 2004).

Nous voulons croire, comme de nombreux auteurs, qu'une connaissance du terrain enrichit l'étude et évite les erreurs d'analyse bien plus qu'elle ne fausse le jugement et est plus enrichissant que la simple diplopie (Wallet, 2011). « En recherche-action, le contexte est essentiel. Les chercheurs y sont interreliés. Ils vivent dans un contexte qui agit sur eux de même qu'ils interviennent sur lui. Toute modification du milieu joue sur eux et change la perception ou l'action subséquente. S'ils doivent être liés au contexte, il faut aussi qu'ils s'en imprègnent tout en sachant garder leur autonomie. De cette façon, les chercheurs s'engagent dans les milieux, s'en dégagent, se transforment et le transforment. La distanciation est aussi nécessaire que la convivialité pour réaliser un changement » (Couzinet, 2003).

5.3 INTRA OU INTERDISCIPLINARITE

Les ancrages disciplinaires de la recherche sont le fruit de cheminements universitaires et personnels, d'évidences conceptuelles. L'inscription dans une démarche interdisciplinaire de recherche apparaît souvent comme l'émanation d'une volonté politique ou scientifique, comme un artifice au-delà de l'essence de ce qui motive notre tentative de compréhension du monde.

Et pourtant, le fait scientifique ne s'embarrasse pas de catégorisations, exige des angles de vue pluriels et croisés. Notre travail se situe fondamentalement au croisement entre les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication. Quant à notre parcours, bien difficile serait toute tentative de rattachement académique à l'une ou l'autre discipline. Issue d'une maîtrise en sciences historiques comme formation initiale nous avons été séduite par le Master2 sciences du travail que nous avons suivi en reprise d'études, pour la pluridisciplinarité et la découverte de multiples champs d'études qu'il offrait. Notre statut même, d'enseignante documentaliste ou professeur documentaliste (même s'il s'agit d'un vocable d'usage non officiel), montre toute la réalité de ce double rattachement à deux champs professionnels : l'éducation et la documentation, et par notre travail de praticien réflexif, aux deux champs disciplinaires.

Mais tout n'est pas si simple et naturel. Notre volonté ne suffit pas à assurer notre capacité à faire. De par notre pratique et nos lectures nous nous sommes façonnée aux Sciences de l'information et de la communication et nous admettons bien que « la disciplinarité délimite un domaine de compétence sans lequel la connaissance se fluidifierait et deviendrait vague » (Morin, 1990). La culture des Sciences de l'éducation nous est plus récente. C'était tout le défi et pour nous l'intérêt intellectuel de notre travail que de vouloir éclairer un phénomène complexe, et non pas simplement « entre-deux » , des apports des deux disciplines car par « l'interdisciplinarité se manifeste la nécessité d'établir une coopération entre des disciplines autonomes en vue d'élargir la compréhension d'un domaine particulier ou d'atteindre un objectif commun » (Bourguignon, 1997). Mais plus que complexe, n'est-il pas confus de vouloir mélanger, associer Sciences de l'éducation et Sciences de l'information qui sont chacune déjà des interdisciplines, et qui ont bien du mal à asseoir une légitimité pour cela ?

Les sciences de l'éducation existent à l'Université française depuis 1967. Elles sont l'« ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (Mialaret, 2010). Les sciences de l'information et de la communication quant à elles constituent une section au Conseil national des universités (CNU) depuis 1975 (Cardy et Froissart, 2006). Cette 71^{e} section du CNU (52^{e} section jusqu'en 1981)

définit ainsi son champ de recherche : « Les Sciences de l'information et de la communication (SIC) recouvrent particulièrement :

A. Les études sur les notions d'information et de communication, sur leurs relations, sur la nature des phénomènes et des pratiques ainsi désignés, de même que les différentes approches scientifiques qui s'y appliquent.

B. L'étude, d'une part, des processus, des productions et des usages de l'information et de la communication, d'autre part, de la conception et de la réception de celles-ci. Ainsi que l'étude des processus de médiation et de médiatisation.

C. L'étude des acteurs, individuels et institutionnels, de l'information et de la communication, l'étude des professionnels (dont notamment les journalistes) et de leurs pratiques.

D. L'étude de l'information, de son contenu, de ses systèmes sous l'angle des représentations, des significations ou des pratiques associées.

E. L'étude des médias de communication et des industries culturelles sous leurs divers aspects » (Conseil national des universités, 71e section, 2008).

Les rapprochements avec les sciences de l'éducation sont clairement affichés par les sections 70 (Conseil national des universités, 70e section, 2008) et 71 (Conseil national des universités, 71e section, 2008) du Conseil national des universités (CNU). Les deux disciplines ont des objets d'étude communs : les usages et la médiation, les outils, les espaces et les dispositifs et usent des mêmes méthodes d'investigation. En 2002 déjà, trente-deux pour cent de la recherche en SIC portent sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (Cardy et Froissart, 2006). Si les rapprochements sont clairs et admis, « l'explication d'un fait d'éducation n'est jamais simple ; elle est très souvent incomplète, donc en partie inexacte. L'explication pluridisciplinaire est donc essentielle en ce domaine étant donné la complexité des phénomènes à analyser » (Mialaret, 2010).

Pour Gaston Mialaret les « sciences de la communication et de l'information, «disciplines qui connaissent un très grand développement et qui, dans une société en très rapide évolution, prendront une place de plus en plus grande dans l'analyse des situations d'éducation. C'est la raison pour laquelle il nous paraît juste d'intégrer ces disciplines, les sciences de la communication et l'informatique, les tic, au sein des sciences de l'éducation ». Dans sa classification des sciences de l'éducation, Gaston Mialaret range les « sciences de la communication » parmi les « sciences pédagogiques » , en particulier celles qui « étudient les conditions de l'acte d'éducation » (Mialaret, 2010) Sa vision de cette interaction reste cependant très restrictive, se limitant à l'étude des « conditions de transmission et de réception des messages » (Mialaret, 2010). L'approche est donc plus celle de l'intradisciplinarité que de la pluridisciplinarité ou de l'interdisciplinarité :« les relations entre la discipline mère et la discipline appliquée à l'éducation peuvent se présenter sous deux formes différentes : ou bien le domaine de l'éducation n'est considéré que comme un domaine

d'application des méthodes et techniques de la discipline mère (ex. : psychologie appliquée à l'éducation), ou bien le domaine de l'éducation, analysé avec les instruments habituels de la discipline mère va révéler, en fonction de sa spécificité propre, des problèmes nouveaux pour le spécialiste, problèmes dont la solution constituera un apport original à l'ensemble de la discipline […]C'est dire que, dans ce cas, la connaissance précise des conditions d'éducation est indispensable à celui qui veut s'aventurer dans ce domaine» (Mialaret, 2010).

Si nous visons à dépasser l'intradisciplinarité, c'est parce qu'il nous semble que ces catégorisations sont bien trop hermétiques et que si la distance du chercheur est nécessaire, la disciplinarisation appauvrit l'analyse. En effet, « l'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais en même temps celle de ruptures des frontières disciplinaires, d'empiètements d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de disciplines hybrides qui vont finir par s'autonomiser ; enfin c'est aussi l'histoire de la formation de complexes où différentes disciplines vont s'agréger et s'agglutiner » (Morin, 1990). Nous nous appuyons aussi sur les modèles émergeant des *digital humanities* qui « désignent une transdiscipline, porteuse des méthodes, des dispositifs et des perspectives heuristiques liés au numérique dans le domaine des Sciences humaines et sociales » (Dacos, 2011). Alors, au risque de la complexité et du tâtonnement, nous voulons tenter une approche réellement interdisciplinaire entre nos deux champs de recherche. En cela, nous assumons parfaitement notre place au Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) qui « se singularise dans le champ de la recherche en Sciences de l'Éducation et en Sciences de l'Information et de la Communication par les travaux qu'il mène sur les espaces et dispositifs d'éducation et de formation » (LISEC, 2014), mais aussi sur les usages, l'appropriation, les phénomènes de communication en formation, répondant ainsi à la volonté de l'Université de Strasbourg de « définir de nouveaux périmètres scientifiques mettant en valeur la richesse d'une interdisciplinarité acquise par la fusion des trois universités » (Université de Strasbourg et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2009).

5.4 APPROCHE QUALITATIVE

Ces interdisciplines (les sciences de l'éducation et les sciences de l'information) que nous embrassons partagent aussi nombre de leurs méthodes d'investigation et d'analyse. Nous nous plaçons résolument dans une approche qualitative. La complexité du phénomène et des interrelations (Paillé, 1994) qui nous intéressent exige une analyse fine et compréhensive des jeux et enjeux.

Nous faisons le choix de nous impliquer dans le sujet plutôt que de préférer la distance aux actes et aux individus qui les accomplissent. Le terrain nous est proche, ce qui explique aussi ce choix de posture. Nous adhérons donc aux

« perspectives interprétatives/qualitatives [qui] revendiquent les réalités subjectives et intersubjectives comme objets de connaissance scientifique car elles s'ancrent dans une tradition épistémologique qui est fondamentalement interprétative dans le sens qu'elles s'intéressent aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris, interprété» (Anadón et Savoie Zajc, 2009). Nous aspirons à cette posture épistémologique du chercheur qui choisit le paradigme interprétatif et s'astreint à « suivre les acteurs au plus près de leur travail interprétatif [en prenant] au sérieux leurs arguments et les preuves qu'ils apportent, sans chercher à les réduire ou à les disqualifier en leur opposant une interprétation plus forte » (Boltanski, 1991).

Nous avons bien conscience de la position délicate de chercheur que nous prenons et de l'importance de la méthodologie à mettre en place pour garantir la validité et la valeur de notre travail. Cette difficulté s'impose à nous dans notre approche méthodologique et montre la limite, déjà, de notre volonté d'interdisciplinarité et de cette prétention à la scientificité. En effet, comment dépasser, tout en les respectant, les « capitaux symboliques » , ces « formes de contrôle » qui nous incitent à « favoriser la reproduction dans le champ, en valorisant, par exemple, les devis méthodologiques conformes à la *doxa* du champ, c'est-à-dire "ce qui va de soi", ce qui semble l'évidence pour les membres de ce champ » (Deschenaux et Laflamme, 2007). Nous voulons nous approprier les méthodes de recherche et les paradigmes, particulièrement des Sciences de l'éducation, mais sans que l'élaboration de ce devis méthodologique procède « de l'application attentive, mais largement automatique, de solutions-types à des problèmes définis » (Paillé, 1994). Nous sommes consciente que la recherche est un *art de faire* (Certeau, 1990) « qui s'acquiert progressivement » et que l'information-communication, tout comme l'éducation d'ailleurs, est « toujours sous l'emprise de la modernité, technologique ou non, [et] requiert une attention toute particulière dans les travaux scientifiques la concernant » (Miège et Pailliart, 2007).

La méthodologie que nous allons présenter pourra sembler complexe et large. Puisque la « recherche qualitative est un champ interdisciplinaire qui préconise une approche multiméthodologique » (Anadón, 2006) notre description du phénomène devra donc s'appuyer sur un matériel dense et complexe : résultats d'enquêtes, observations de pratiques, évaluation de compétences, discours issus d'entretiens. Extraire, trier et catégoriser les données pertinentes permettant de valider ou invalider nos hypothèses, d'expliquer les phénomènes et de répondre à nos problématiques exige une grande rigueur et est l'instant essentiel de la distance et de l'objectivation de la recherche.

Le chercheur joue alors son jeu professionnel dans une dialectique qui articule sans cesse l'implication et la distanciation, l'affectivité et la rationalité, le symbolique et l'imaginaire, la médiation et le défi, l'autoformation et l'hétéroformation, la science et l'art (R. Barbier et Fourcade, 2008).

Même si nous sommes « un des éléments de la situation d'éducation » (Mialaret, 2004), notre démarche ne nous a pas conduite à vouloir agir sur celle-ci, à la transformer. Il ne nous semble donc pas pouvoir rattacher notre étude à la « recherche-action » (Crézé et Liu, 2006).

Sans adhérer non plus, loin s'en faut, aux positions des adeptes de la recherche-action existentielle (R. Barbier et Fourcade, 2008), nous reconnaissons la position de sujet du chercheur mais dans une approche d'ethnographie critique avec le « regard davantage centré sur la ligne de force de sa problématique et de ses intérêts de connaissance » (Proulx, 2005).

S'agissant d'étudier des usages, d'information comme de médiation, nous nous intéressons à l'approche ergonomique de l'analyse de l'activité. Pourtant, la pratique d'information n'étant pas le cœur ni l'objectif de l'activité dans les contextes étudiés, il sera difficile de cerner la posture de l'acteur, sa conscientisation de l'acte d'information n'étant pas garantie. Nous essayerons néanmoins de parvenir à cerner « l'activité d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation, qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2004). Ce sera tout l'enjeu aussi de la démarche et l'intérêt de s'imprégner des modèles de l'analyse de l'activité qui pourtant ne pourront nous servir d'outillage, cumuler les modèles méthodologiques représentant un risque évident de confusion et de contradiction des interprétations.

Rechercher consiste à prêter du sens à un objet susceptible de connaissance (R. Barbier, 2006). Ce qui donne toute la richesse de la recherche que nous nous proposons de faire, au croisement des disciplines mais aussi des phénomènes, sera la mise en lien, la visualisation des phénomènes interconnectés. Ce sera aussi la mise en sens en tentant de donner « la meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de la recherche » (Y. Poisson, 1991) et en respectant la « posture épistémologique reconnue comme acceptable dans le champ, se traduisant par l'usage des méthodes » (Deschenaux et Laflamme, 2007).

Chapitre 6 : Terrain

Beaucoup d'études ont porté sur les pratiques informationnelles des jeunes, pour la plupart en contexte scolaire (Aillerie, 2011 ; Boubée et Tricot, 2010 ; Cordier, 2011a). L'analyse des usages étudiants a fait également l'objet de publications, moins nombreuses et portant sur des populations beaucoup plus réduites comme celle des doctorants ou celle des étudiants de 1ère année (Henriet et al., 2008 ; Maresca, Dupuy, et Cazenave, 2005). À notre connaissance, aucune recherche sur ces publics n'a été menée spécifiquement sur le terrain de la formation en ligne ni sur celui des publics en difficulté.

Au risque d'un cadre trop délimité nous avons souhaité cibler les étudiants primo-entrants à l'université, permettant ainsi d'analyser le lien avec les pratiques juvéniles et les acquis du secondaire, particulièrement pour ceux qui échouent, dans l'espoir de comprendre l'éventuel rapport entre pratiques, compétences et réussite. La proposition d'étudier spécifiquement les usages de l'information dans les situations de formation en ligne veut interroger une autre réalité que celle habituellement observée, pour tenter ainsi de croiser les différentes conclusions des études sur ces questions.

Si l'observation d'un terrain de recherche en friche est toujours une prise de risque, nous espérons offrir un nouveau regard sur la question des pratiques, affranchis des conflits épistémologiques et même professionnels. Notre défi, et notre difficulté particulière, est donc double : observer les étudiants en difficulté en pratique d'information, s'intéresser à la question de l'accès à l'information documentaire dans l'e-learning.

6.1 L'UNIVERSITE DE STRASBOURG

6.1.1 Une offre de formation pour une université unique

Le 1er janvier 2009, l'université de Strasbourg redevient unique (République française, 2008) après trois ans de travaux préparatoires à cette fusion et après dissolution en décembre 2008 par leurs conseils d'administration respectifs de l'Université Louis Pasteur, l'Université Marc Bloch et l'Université Robert Schuman. L'institut de formation des maîtres (IUFM) se rattache dans le même temps à l'université Cette fusion accompagne le passage à l'autonomie de gestion voulue par la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) du 10 août 2007(République française, 2007).

Cette fusion agrège de nombreuses espérances : développer la pluridisciplinarité, améliorer l'attractivité de l'Université de Strasbourg, s'ouvrir plus largement sur le monde socio-économique, augmenter sa visibilité à l'international (Université de Strasbourg, 2009b).

Devenue par sa fusion la plus importante université de France (en nombre d'étudiants et de personnels), l'Université de Strasbourg accueille 42 448 étudiants au 15 janvier 2011 et 43 053 étudiants au 15 janvier 2012, dont : 14 227 en arts, lettres, langues et sciences humaines et sociales (34%), 11 109 en droit, économie, gestion et sciences politiques (26%), 10 352 en Sciences et Technologies (24%) et 6 760 en Santé (16%). 2 698 enseignants et enseignants chercheurs se répartissent sur les 38 unités de formation et de recherche (UFR), facultés, écoles et instituts et 75 unités de recherche (Université de Strasbourg, 2013).

Au 15 janvier 2012, les néobacheliers représentent 14% des étudiants (Figure 66). 64.6 % d'entre eux sont inscrits en licence (17,8% en première année des études de santé, 13,7% en première année de DUT).

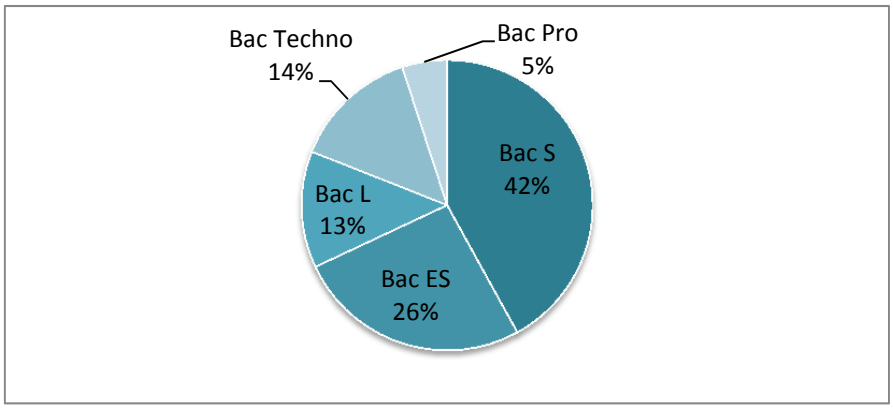


Figure 66 : Répartition des néobacheliers par type de baccalauréat à l'université de Strasbourg (Université de Strasbourg, 2012b)

« L'omnidisciplinarité de son offre de formation » (Université de Strasbourg et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2009) couvre l'ensemble des principaux champs disciplinaires de l'enseignement supérieur avec en 2011 trente mentions de licence, déclinées en quarante-cinq spécialités, vingt-quatre licences professionnelles, soixante et une mentions de master déclinées en cent trente-huit spécialités, soixante-treize doctorats, douze DUT, cinq diplômes d'ingénieurs, un diplôme grande école en management, un diplôme de l'Institut d'études politiques (IEP), trois doctorats d'exercice en médecine, chirurgie dentaire et pharmacie (Figure 67).

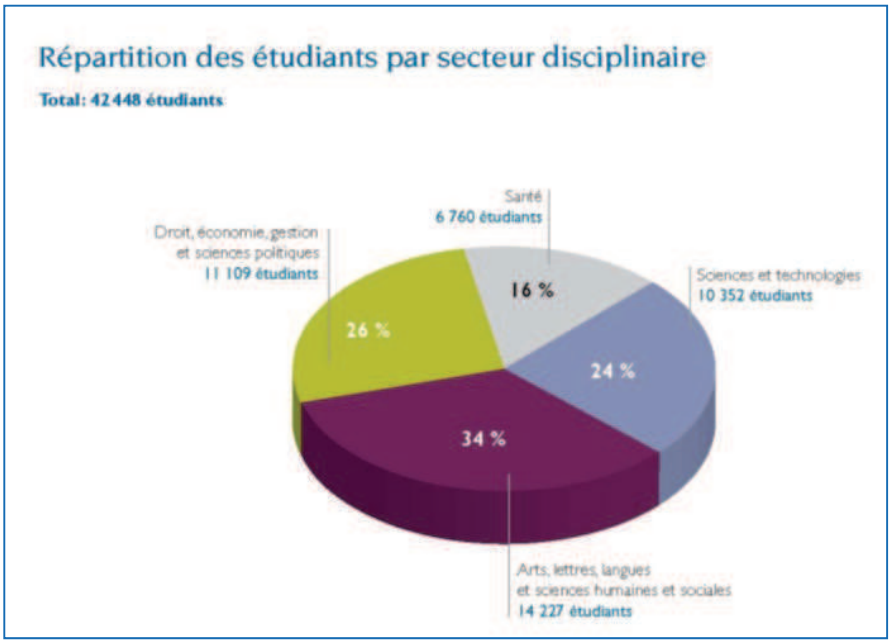


Figure 67 : Répartition des étudiants de l'université de Strasbourg par secteur disciplinaire en 2011 (Université de Strasbourg, 2013)

Parmi cette offre, les diplômes proposés en e-learning restent peu nombreux. Quinze diplômes sont accessibles à distance : six licences (Allemand, LEA, Théologie catholique et protestante, Ethnologie, Sociologie) ; trois licences professionnelles (Techniques Nucléaires et Radioprotection, Études Territoriales Appliquées, Activités et Techniques de Communication), quatre Masters (Création de sites web multilingues, localisation et gestion de contenu, Droit du Multimédia et des Systèmes d'Information, Master conjoint Franco-Autrichien, Mondes Germaniques), la capacité en droit et le DAEU-A (Diplôme d'accès aux études universitaires en Lettres et Sciences Humaines).

La masse et la diversité du public étudiant et de l'offre de formation appellent des dispositifs et des objectifs de formation adaptés et ambitieux.

6.1.2 Une stratégie de développement pour la réussite des étudiants

Le Congrès[1] du 4 octobre 2011 de l'Université de Strasbourg a défini les axes stratégiques de développement de l'établissement dans le but de « conduire une politique ambitieuse qui doit la positionner parmi les 20 premières universités en Europe. » (Université de Strasbourg, 2011f). Six priorités sont définies. La première est de « faire bouger les frontières en formation : la réussite étudiante grâce à l'excellence, l'innovation et l'ouverture ». La vision avancée pour l'avenir prévoit ainsi qu' « en 2017 tous les cursus ménagent une place essentielle au travail personnel de l'étudiant fondé sur la recherche et encouragent les usages des outils numériques et multimédia. Ils mettent un accent majeur sur la pluridisciplinarité et son développement au travers d'innovations majeures dans les maquettes de formation. Toutes les formations prennent en compte l'orientation des étudiants et leur préparation à l'insertion professionnelle, accompagnée d'un recours élargi aux stages, envisagés comme démarche pédagogique cohérente et comme vecteur professionnalisant » (Université de Strasbourg, 2011f).

Parmi les priorités pour 2013-2017, on trouve la volonté d'« encourager l'expérimentation et le développement d'innovations pédagogiques à travers la création d'un Institut de la pédagogie universitaire, dont le but est le soutien au renouvellement des pratiques pédagogiques et d'apprentissage », le développement du numérique pour la formation notamment, et la promesse d' « étendre les horaires d'ouverture des bibliothèques ».

6.1.2.1 LE NUMÉRIQUE

L'université de Strasbourg est la première université à s'être dotée d'un schéma directeur pour les usages du numérique et les systèmes d'information. Pilotées par le professeur Catherine Mongenet, vice-présidente pour la politique numérique et les systèmes d'information, la direction des usages du numérique et la direction informatique œuvrent pour un système d'information déployé et évolué et pour le développement des usages par la communauté universitaire.

À l'origine, au moment de la fusion en 2009, les priorités sont en particulier mises sur la formation à distance avec le défi de « 100% de cours en ligne à 5 ans » , la création d'une « usine des savoirs » (Portelli, 2010) avec une véritable politique de ressources pédagogiques, documentaires, patrimoniales (Figure 68). Pour cela, la mise en place de plates-formes numériques doit être « au service d'une évolution de la pédagogie », la « capitalisation des contenus et leur

[1] Le Congrès de l'université réunit l'ensemble des conseils : le conseil d'administration, le conseil scientifique, le conseil des études et de la vie universitaire.

mobilité doit favoriser l'émergence de nouvelles formations et de nouveaux publics-cibles ». Il est promis « un accès facilité à la richesse de la production liée aux activités d'enseignement et de recherche pour rendre lisible et consciente la constitution d'un patrimoine numérique » et d' « engager et développer une véritable politique de ressources pédagogiques, documentaires, patrimoniales, audiovisuelles, multimédia, etc. » (Portelli, 2010).

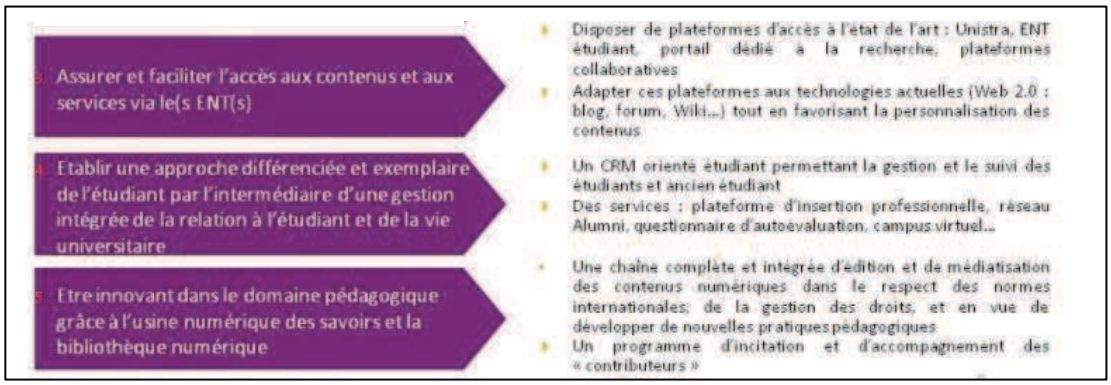


Figure 68 : La formation à l'ère du numérique à l'Université de Strasbourg : Une stratégie priorisée (Portelli, 2010)

En 2012 ces projets peinent encore à émerger, ralentis par les tensions budgétaires actuelles et l'engagement dans d'autres projets d'envergure déjà entamés.

6.1.2.1.1 La formation en ligne

Après une étude comparative de différentes solutions d'e-learning en 2009, et un recensement des besoins des usagers, l'Université de Strasbourg fait le choix de l'outil libre *Moodle* pour médiatiser les enseignements et former en ligne. Très utilisé par de larges communautés universitaires, *Moodle* bénéficie d'une communauté libre d'utilisateurs et développeurs très efficace.

La mise en œuvre de *Moodle* à la rentrée 2010 est précédée et accompagnée d'une offre de formation dense proposée par le département Ingénierie Pédagogique et Médiatisation (IPM) de l'Université. Cette offre, et le déploiement d'outils complémentaires pour l'enseignement à distance, couvrent les opportunités de médiatisation des enseignements : l'audio-vidéocours, la scénarisation des modules de formation, par exemple. L'accompagnement des enseignants s'appuie depuis 2012 sur un Centre de culture numérique. Cet « espace de découvertes, d'échanges et de rencontres autour des usages du numérique […] a pour vocation de répondre aux besoins émergents en termes d'usages, de recherche, d'innovation et de formation dans le domaine du numérique » (Université de Strasbourg, 2014b).

Néanmoins, la pratique des outils mis à disposition, et en particulier *Moodle*, reste modeste, surtout en termes de maîtrise des outils et de diversification des pratiques.

L'université de Strasbourg s'est doté début 2011, au sein de sa Direction des Usages du Numérique (DUN), d'un Observatoire des Usages du Numérique dont la mission est de « suivre le déploiement et le développement des outils » , de « développer un corpus de connaissances portant sur les mutations scientifiques et humaines qui accompagnent l'utilisation du numérique » (Université de Strasbourg, 2011b) et d'assurer et diffuser une veille sur l'actualité de la production en matière d'étude des usages du numérique.

L'enquête administrée par cet observatoire au deuxième semestre 2011 auprès des étudiants et des enseignants de l'Université de Strasbourg (Université de Strasbourg et Observatoire des Usages du Numérique, 2011b) apporte des éléments locaux qui confirment les tendances générales relevées dans les multiples enquêtes existant en France. Elle portait plus particulièrement sur les usages de la plate-forme pédagogique *Moodle*, mise en place à l'Université de Strasbourg à la rentrée 2010. L'ensemble des étudiants et enseignants de l'Université ont été interrogés par messagerie. 1230 étudiants en Licence et 326 enseignants (42,77% maîtres de conférences, 14,77% professeurs, 15,38% enseignants du second degré) de toutes les composantes de l'université ont répondu.

Dans les principaux usages privés des étudiants de l'université de Strasbourg ayant répondu à l'enquête, la recherche d'informations arrive en tête avec 94% d'étudiants la pratiquant. Concernant les usages académiques, 90,40% d'entre eux utilisent l'ENT, 80% *Moodle*. 61,8 % d'entre eux effectuent des recherches documentaires (Figure 69).

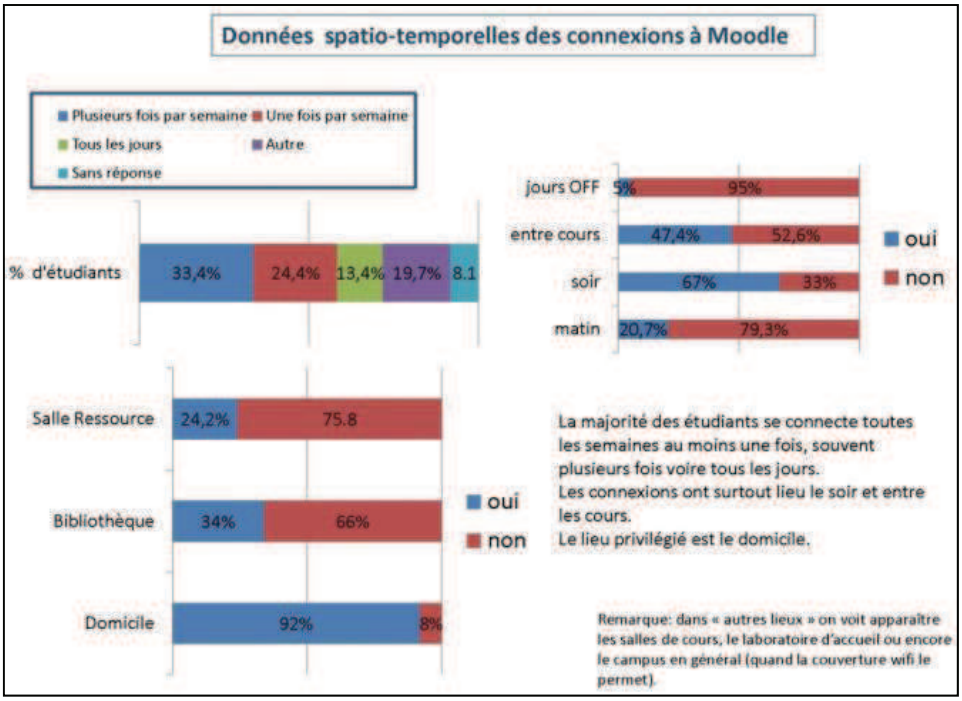


Figure 69 : Les lieux et les moments de connexion à Moodle des étudiants de l'université de Strasbourg

L'enquête pointe la pauvreté des usages sur *Moodle*, essentiellement limités au chargement et surtout au téléchargement de documents (Figure 70). Est-ce parce que la plate-forme n'est pas adaptée à leurs attentes et leurs besoins ? L'enquête pointe les griefs suivants de la part des étudiants : le manque de clarté et la complexité de l'interface, absence ou une faible utilisation de *Moodle* par les enseignants, difficulté d'accès au cours.

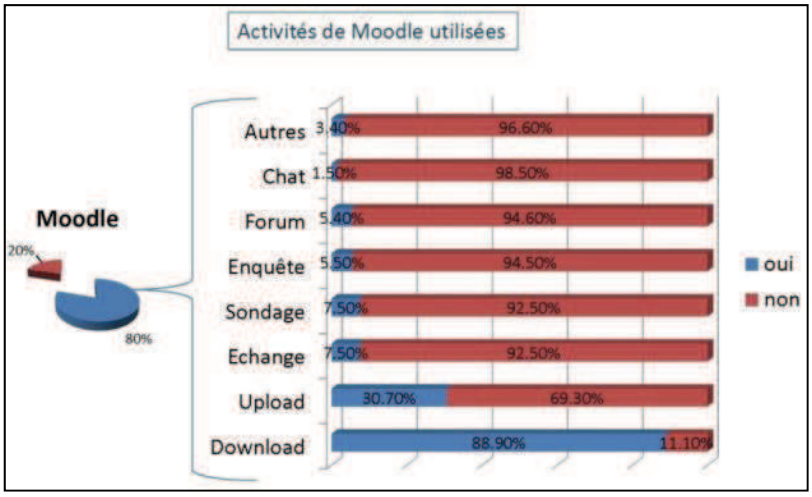


Figure 70 : Activités des étudiants de l'université de Strasbourg sur Moodle

L'enquête auprès des enseignants montre que 89,23 % des répondants utilisent l'environnement numérique de travail (ENT) 51,69 % *Moodle*. Le dépôt de documents pour les étudiants est utilisé par 51,69% des enseignants, le dépôt de documents par les étudiants est utilisé par 19,08% des enseignants (Figure 71).

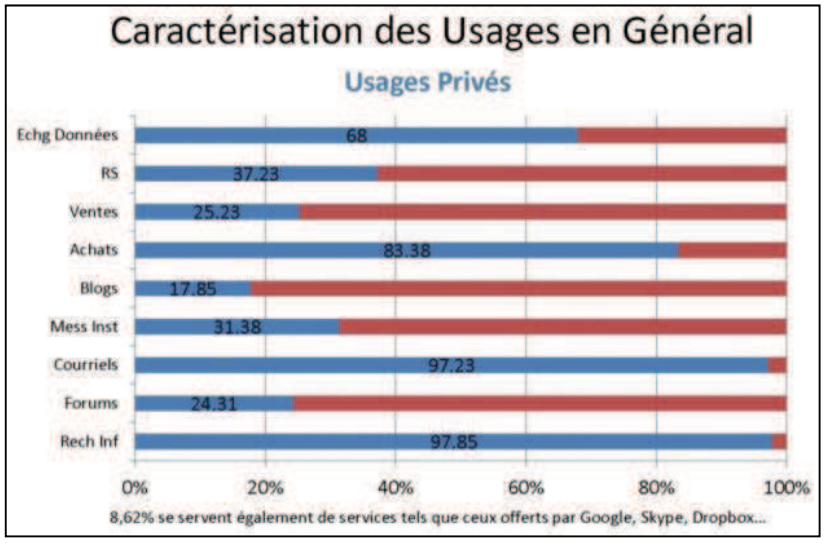


Figure 71 : Caractérisation des usages des enseignants de l'Université de Strasbourg (Université de Strasbourg et Observatoire des Usages du Numérique, 2011a)

La question du profil des répondants reste à analyser pour identifier les biais possibles dans les réponses. Qui sont-ils ? Des usagers acquis aux outils ou des profils neutres ? L'enquête de l'AFGES de 2008 indiquait déjà simplement que « 83% des étudiants disposent d'une connexion internet à domicile, et près de trois étudiants sur quatre (74%) possèdent un ordinateur portable, avec de fortes disparités selon le domaine d'études » (AFGES, 2008).

6.1.2.1.2 Le C2I®

En dehors de modules d'initiation à l'usage du numérique ou des outils de l'université qui peuvent être proposés par les composantes, la mise en place du C2I® s'impose nationalement aux universités. Ce certificat informatique et internet (C2i®) atteste que l'étudiant a acquis des compétences dans le domaine du numérique considérées comme indispensables à la poursuite d'études supérieures et à l'insertion professionnelle. Il comprend deux niveaux. Le premier, acquis en licence, atteste la maîtrise des compétences d'usage général. Le deuxième niveau doit permettre à l'étudiant d'acquérir les compétences transversales nécessaires à l'exercice d'un métier.

Un référentiel (France. Ministère de l'éducation nationale, 2011a) décrit précisément les compétences à acquérir. Il comprend, pour le niveau 1, cinq domaines :

- D1 : Travailler dans un environnement numérique évolutif
- D2 : Être responsable à l'ère du numérique
- D3 : Produire, traiter, exploiter et diffuser des documents numériques
- D4 : Organiser la recherche d'informations à l'ère du numérique
- D5 : Travailler en réseau, communiquer et collaborer

À Strasbourg, une unité d'enseignement « préparation au C2i® » est intégrée dans un des six semestres de la licence. Cette unité d'enseignement permet de valider trois crédits et s'articule sur deux modules, l'un pratique et l'autre théorique, qui correspondent aux deux épreuves de la certification. L'étudiant peut ainsi valider l'unité d'enseignement dans son semestre, et obtenir le C2I®. Les composantes prennent en charge la formation et la préparation au C2I® et en parallèle une salle informatique est mise à disposition pour l'entraînement avec une offre de cours complémentaires encadrés par des tuteurs et ouverts à tous les étudiants de l'Université. Une plate-forme d'autoformation en ligne, intégrée à l'environnement numérique de travail (ENT), vient compléter le dispositif (Université de Strasbourg, 2014a).

En 2010-2011, près de 4000 étudiants se sont présentés avec un taux de réussite de 44,1 %. Pour 2009-2010, « 4450 étudiants se sont présentés aux épreuves pratiques et/ou aux QCM : le taux de réussite a été de 41,7 % (il varie de 16,5% à 53 ,7% selon les composantes) » (Université de Strasbourg, 2011c). Ces chiffres restent modestes et montrent le chemin qu'il reste à parcourir pour que tous les étudiants acquièrent une culture numérique. Le C2I® doit donc être

un premier garant pour l'étudiant d'une culture numérique intégrant la maîtrise de l'information.

6.1.2.2 LES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

L'accès aux ressources documentaires a également été déclaré comme priorité de l'Université de Strasbourg pour la réussite des étudiants. En 2009, le plan quadriennal annonce que « dans son souci de favoriser l'accompagnement de l'étudiant, l'université s'engage dès à présent à améliorer l'amplitude des heures d'ouverture des bibliothèques qui reste insuffisante et à unifier les horaires en soirée et le samedi en centre-ville » (Université de Strasbourg et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2009).

Le Service commun de documentation de l'Université de Strasbourg constitue un réseau de trente-deux bibliothèques intégrées qu'il gère en direct et d'une trentaine de bibliothèques gérées par les composantes ou les laboratoires. Plus de 5200 places assises et 300 postes informatiques sont offerts (Marchand, 2012). Au 1er décembre 2010 l'ensemble des personnels et des étudiants est informé que trois bibliothèques de l'Université de Strasbourg deviennent noctambules : celle du PEIGE, de la faculté de médecine et la bibliothèque Blaise Pascal ouvrent jusqu'à vingt-deux heures et le week-end. Deux initiatives nationales sont à l'origine de ces extensions d'horaires. D'une part le plan « Bibliothèques universitaires » qui dote l'Université de Strasbourg du label «NoctamBU», octroyé aux bibliothèques universitaires ayant une moyenne d'ouverture de 65h et plus, dont le relais est assuré dans les années suivante par une dotation spécifique. Les résultats de l'enquête « J'aime ma bibliothèque « de 2010, lancée auprès des usagers, faisaient par ailleurs état d'une demande forte d'extension des horaires d'ouverture. Basé sur le volontariat des personnels des bibliothèques et sur l'emploi de vacataires étudiants, ce dispositif a été présenté et adopté en Comité Technique Paritaire (CTP) le 18 novembre 2010.

Pour 1,3 millions de livres, 18 900 titres de revues et 31 600 thèses en format papier, les collections numériques sont constituées de 28 200 titres de revues, 66 bases de données, 16 700 e-books, 2100 thèses et mémoires et une bibliothèque numérisée de 2100 documents. Le budget de la documentation électronique représente pourtant 60% du budget total du service commun de documentation (Tableau 24).

Tableau 24 : Collections physiques et numériques du Service commun de documentation

Collections physiques	Collections numériques
1,3 millions de livres	16 700 e-books
18 900 titres de revues	28 200 titres de revues
31 600 thèses	2100 thèses et mémoires
	66 bases de données

La fréquentation en 2011 représente 2 millions d'entrées pour 23 500 inscrits. Cette fréquentation est en hausse au fil des années, malgré une baisse des prêts (Marchand, 2012). L'explication de cette hausse de fréquentation peut être liée à des constat déjà plus anciens et notamment à la « superposition entre un usage important d'Internet pour les recherches documentaires et la fréquentation des médiathèques » (Maresca et al., 2005). L'enquête de 2008 de l'AFGES (AFGES, 2008) (une nouvelle enquête est en cours en 2012) sur le travail personnel et les habitudes documentaires des étudiants de Strasbourg, montre que 70% des étudiants strasbourgeois fréquentent les bibliothèques universitaires. Cette fréquentation est fortement liée au type de logement occupé : 64% des étudiants qui fréquentent les bibliothèques vivent en chambres ou en studios contre 4% de ceux vivant en quatre pièces ou plus. Néanmoins, seulement 10,9% des étudiants déclarent se rendre tous les jours à la bibliothèque de leur lieu d'études. Les bibliothèques arrivent en deuxième place (35%) après le logement (68%) comme lieu de révision fréquent. Les conditions favorables à a concentration et au travail studieux en sont les raisons principales.

Il reste que le lien ne peut être fait entre la fréquentation des bibliothèques pour le travail et les révisions et la consultation des sources documentaires physiques ou numériques, même si les « pratique de la lecture plutôt favorisée par les pratiques numériques » (Merlière, 2012). L'offre numérique du service commun de documentation de l'université de Strasbourg en termes d'accès à du texte intégral et à des services en ligne (Figure 72) reste très en retrait par rapport aux projets d'autres université (Paris 8 par exemple). La priorité étant d'ici 2014 de mettre en place d'un système intégré de gestion de base de données unique, autrement dit un catalogue informatisé commun à toutes les bibliothèques du réseau, la fusion des catalogues des bibliothèques des anciennes universités (Marc Bloch, Louis Pasteur, Robert Schuman) n'étant pas encore accomplie. Néanmoins, l'université de Strasbourg a retenu dans le cadre de l'appel à projet Grand Emprunt celui de Maison de l'étudiant-Learning center qui devrait permettre de changer dans l'avenir la configuration de l'accès aux ressources documentaires par les enseignants et les étudiants (Marchand, 2012) et l'aide à la réussite.

Figure 72 : Accès aux services documentaires numériques par l'ENT[1]

6.1.2.3 LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS

Dès 2005, « afin de pouvoir analyser, dans les années à venir, l'efficacité des mesures qu'elles ont mises en place » , l'ORESIPE (Observatoire régional de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle des étudiants) s'est proposé de dresser « un état des lieux [des] indicateurs pour les 1re année de licence, mais aussi de DUT et du secteur santé, de 2005 à 2007, c'est à dire depuis la mise en place du LMD jusqu'à celle du plan réussite en licence » (Monicolle et Cheminat, 2010). L'Université de Strasbourg publie donc régulièrement les chiffres concernant ses étudiants et en particulier les taux de réussite (Université de Strasbourg, 2012b). Ceux-ci sont calculés par rapport aux inscrits dans le diplôme et par rapport aux présents aux examens. Les étudiants présents aux examens sont ceux qui ont satisfait à toutes les épreuves exigées

[1] https://ent.unistra.fr/

par le contrôle des connaissances à au moins une des deux sessions d'examens (Tableau 25).

Tableau 25 : Taux de réussite en licence en 2010-11 à l'Université de Strasbourg

Domaine	**% inscrits**	**% présents**
Étudiants inscrits en L1		
Arts, Lettres, Langues (ALL)	32%	72%
Droit, Économie, Gestion et Sciences Politiques et Sociales (DEG)	32%	50%
Sciences Humaines et Sociales (SHS)	27%	61%
Sciences et Technologies (S&T)	43%	69%
Total	32%	61%
Étudiants inscrits en L2		
Arts, Lettres, Langues (ALL)	56%	83%
Droit, Économie, Gestion et Sciences Politiques et Sociales (DEG)	51%	59%
Sciences Humaines et Sociales (SHS)	48%	77%
Sciences et Technologies (S&T)	59%	78%
Total	53%	71%
Étudiants inscrits en L3		
Arts, Lettres, Langues (ALL)	67%	95%
Droit, Économie, Gestion et Sciences Politiques et Sociales (DEG)	69%	77%
Sciences Humaines et Sociales (SHS)	60%	94%
Sciences et Technologies (S&T)	68%	85%
Total	66%	86%

Ces chiffres, proches des constats nationaux, révèlent surtout les forts taux de décrochage (Tableau 26). En Sciences Humaines et Sociales par exemple, seulement 27% des inscrits réussissent leur première année, pour 61% des présents aux examens. En complément de ces éléments, les dernières données disponibles sur le devenir des bacheliers en première année de licence datent de 2009-2010 et montrent que le départ de l'université concerne 28% des inscrits.

Tableau 26 : Devenir des bacheliers 2008 en L1 (situation en 2009/2010)

Domaine	% poursuite en L2 (par rapport aux inscrits)	% redoublement (par rapport aux inscrits)	%réorientation (par rapport aux inscrits)	% sortie de l'UdS (par rapport aux inscrits)
Arts, Lettres, Langues	39%	14%	14%	33%
Droit, Économie, Gestion	30%	33%	12%	26%
Sciences Humaines et Sociales	39%	18%	12%	31%
Sciences et Technologies	49%	16%	13%	22%
Total	38%	21%	13%	28%

L'Association Fédérative et Générale des Étudiants de Strasbourg, dans son enquête de 2008, relève que pour les 28% d'étudiants qui affirment manquer des cours, les raisons invoquées sont (Figure 73) :

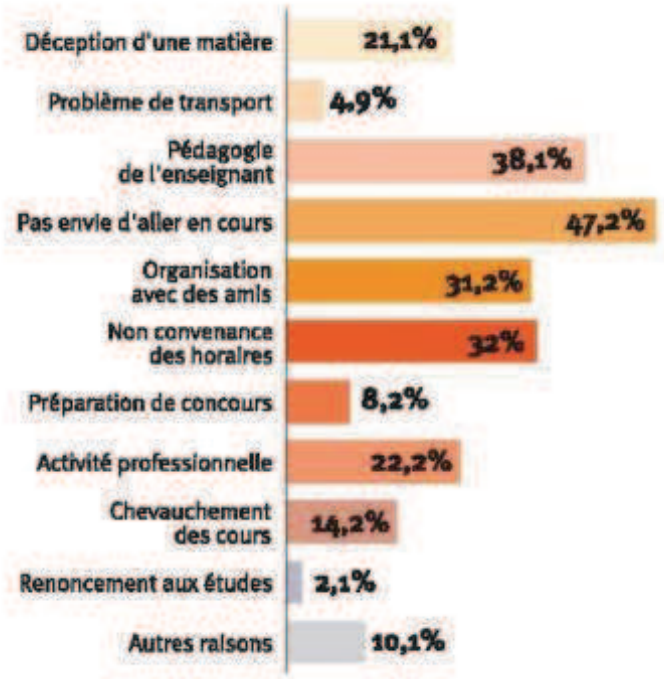


Figure 73 : Raisons de l'absence en cours (AFGES, 2008)

Ces résultats montrent clairement le manque de motivation et d'implication des étudiants qui n'assistent pas aux cours. L'université de Strasbourg doit donc aussi se préoccuper de mettre en place des dispositifs d'aide à la réussite.

Deux fois par an le Conseil de la vie étudiante (CEVU) vote les crédits du plan Réussite en licence pour le semestre suivant à partir des projets déposés par les composantes. Pour l'année 2011-2012, 355 170,50 € ont été attribués au titre du semestre 1 (Université de Strasbourg, 2011d) (376 878,75€ au semestre 1 de 2010-2011) et 329 119,06 € pour le second semestre(Université de Strasbourg, 2011c) (332 889,75 € au semestre 2 de 2010-2011). Les critères d'attribution des crédits respectent les directives ministérielles et tentent d'éviter les dérives, notamment celle qui amènerait à compenser la dotation en heures pour réaliser la maquette pédagogiques. Le plan réussite en licence vise néanmoins un public spécifique qu'il est difficile d'atteindre et de motiver. Sont proposés divers types d'actions proches dans les projets des composantes : les sessions de révision et d'entraînement aux épreuves, la mise à niveau ou le soutien disciplinaire, le tutorat par des étudiants avancés, le tutorat par un enseignant référent, l'aide à l'orientation et le suivi individualisé, l'aide à la médiatisation des enseignements.

6.2 LE DIPLOME D'UNIVERSITE TREMPLIN REUSSITE

Le terrain de recherche pour notre étude s'est ainsi constitué naturellement. Les constats nationaux et locaux et les réponses contextuelles apportées à la question de l'apprentissage à l'université, de l'échec et des dispositifs numériques se sont « syncrétisés » dans une offre de dispositifs de remédiation et de réorientation dans les clous du plan réussite en licence, proposé à l'université de Strasbourg depuis 2011. Nous sommes à l'origine de cette offre de formation et d'accompagnement, dans le cadre de notre charge de mission pour la réussite et l'ascension sociale des étudiants.

6.2.1 Contexte

Valérie Pécresse admettait, dans son discours sur l'étape 2 du Plan Réussite en Licence du 17 décembre 2010, que la licence est le « maillon le plus fragile de l'enseignement supérieur, avec seulement 52 % des étudiants qui passent en 2ème année » (Pécresse, 2010). Dans le cadre de l'étape 1, en cours jusqu'à 2012, l'État et les universités cofinancent les initiatives locales.

C'est dans ce contexte que le diplôme d'université Tremplin Réussite en Sciences humaines et Sociales (SHS), a vu le jour en février 2011 à l'Université de Strasbourg. Il s'inscrit dans un cadrage défini par le conseil d'administration de l'Université du 20 octobre 2009 (annexe 1) : ce "Diplôme d'université tremplin-réussite" permettra de prendre en charge au deuxième semestre des étudiants de première année de Licence dont les résultats du premier semestre indiquent qu'ils ne pourront très vraisemblablement pas valider leur première année » (Université de Strasbourg, 2009a). Il associe plusieurs composantes de l'université, à dominante "académique" tout autant que professionnelle : la faculté de Droit (Droit, AES), l'IUFM, l'IUT Robert Schuman, l'UFR LSHA (LEA), l'UFR des Lettres, la faculté des Sciences de l'Éducation, et enfin l'UFR des Sciences sociales, pratiques sociales et développement. Pour chacune ou toutes ensemble, plusieurs motifs de participation peuvent être mis en avant : l'opportunité d'offrir à leurs étudiants en échec ou "évaporés" une remise en réussite, la possibilité d'apporter des bases théoriques et d'aborder la discipline pour les futurs étudiants et donc de les intéresser au domaine scientifique, l'intérêt pour la pluridisciplinarité et l'innovation pédagogique.

Le conseil d'administration de l'Université de Strasbourg a validé la maquette du DU tremplin Réussite en Sciences humaines et sociales le 25 janvier 2011 et ses modifications le 20 novembre 2012 (Annexe 2). La formation est « financée grâce au plan réussite en licence et en DUT, à concurrence des crédits affectés, soit un montant maximum de 24 356,10 euros, approuvé par le CEVU lors de sa séance du 29 novembre 2010 et par le CA le 14 décembre 2010 » (Université de Strasbourg, 2011a). Les mêmes crédits ont été attribués pour la promotion 2012 du DU (Université de Strasbourg, 2011e).

Un autre tremplin Réussite a vu le jour en février 2012 (Université de Strasbourg, 2012a) à l'Université de Strasbourg, mais qui vise les étudiants en échec et non pas en souhait de réorientation. Ce nouveau dispositif reste très disciplinaire puisque l'offre de formation se limite au domaine de la physique-chimie. La décision a été prise pour la rentrée de février 2013 de mutualiser entre les deux parcours les unités d'enseignement liées à la méthodologie du travail universitaire et à l'aide à l'orientation, modifiant ainsi l'approche du DU Sciences. D'autres universités proposent d'ailleurs des dispositifs similaires : l'université de Bordeaux 1 engage les étudiants des filières scientifiques n'ayant pas obtenu plus de 8/20 au semestre 1 à intégrer le « Parcours Rebond » : pendant quatre mois ils suivront des cours de remise à niveau dans les matières scientifiques ainsi que le C2i®, Anglais, Lettres et Communication. Un accompagnement au projet de l'étudiant est proposé. Le DU « Rebond » (Monier, 2009) de l'Université de Poitiers est plus proche de notre offre : diplôme, fort accompagnement dans le projet, accent sur la réorientation et pluridisciplinarité, partenariats dans et hors de l'université, pédagogie de projet. Réparti sur le semestre 1 (sept semaines) et le semestre 2 (11 semaines) le volume d'enseignement est moindre (moins de 240h) et le stage est en projet. Le dispositif rencontre des difficultés d'attractivité. L'université de Bretagne-Sud propose quant à elle le COC, Cycle d'orientation et de consolidation (Pérennès et Pinte, 2012). Il s'agit de « consolider leurs connaissances dans un certain nombre de disciplines en vue d'un changement d'orientation à la rentrée suivante (autre licence, DUT, BTS,….) et de construire un nouveau projet – méthodologie du projet, constitution des dossiers d'inscription… » (Université de Bretagne-Sud et SUIO-IP, 2011) Environ 270 heures de cours sont offertes suivies d'un stage de 4 semaines. À Lyon sont proposés deux cursus d'une centaine d'heures : le semestre de détermination (S2D) et le semestre de soutien scientifique (S2S) (Université Lyon 1, s.d.).

6.2.2 Objectifs et cibles

Par ce "temps" d'apprentissage et d'orientation hors des filières, la volonté était de réduire les lacunes culturelles et les faiblesses méthodologiques des étudiants en difficulté, de favoriser une réorientation réussie et de permettre le "raccrochage" des étudiants en "évaporation".

Il s'agissait de leur proposer un temps, dans leur temps d'étude, pour reprendre en main leur parcours et leur projet. Quatre grands objectifs sont ainsi définis :

1. Développer les compétences méthodologiques, les former au métier d'étudiant, notamment en matière de maîtrise de l'information, d'organisation du travail, d'expression, en validant le C2I® par exemple.
2. Enrichir leur culture générale et scientifique
3. Accompagner leur projet personnel et professionnel, avec l'objectif d'ancrer leur projet d'orientation dans une réalité professionnelle.

4. Assurer un enseignement disciplinaire dans deux champs choisis parmi les grands domaines des sciences humaines proposés par les composantes partenaires.

La détermination des cibles du diplôme, et plus encore la détection des étudiants "en besoin et en capacité de tirer le meilleur profit" du dispositif, est un réel défi politique et pédagogique (Figure 74). Si nous avons vu que les études sont nombreuses qui identifient les étudiants en échec ou décrochage et les causes de ces difficultés (Beaupère et al., 2009), comment détecter la volonté et l'aptitude à "raccrocher" les études ? Et plus loin encore, considère-t-on la sortie souhaitée vers l'emploi comme un échec du dispositif ?

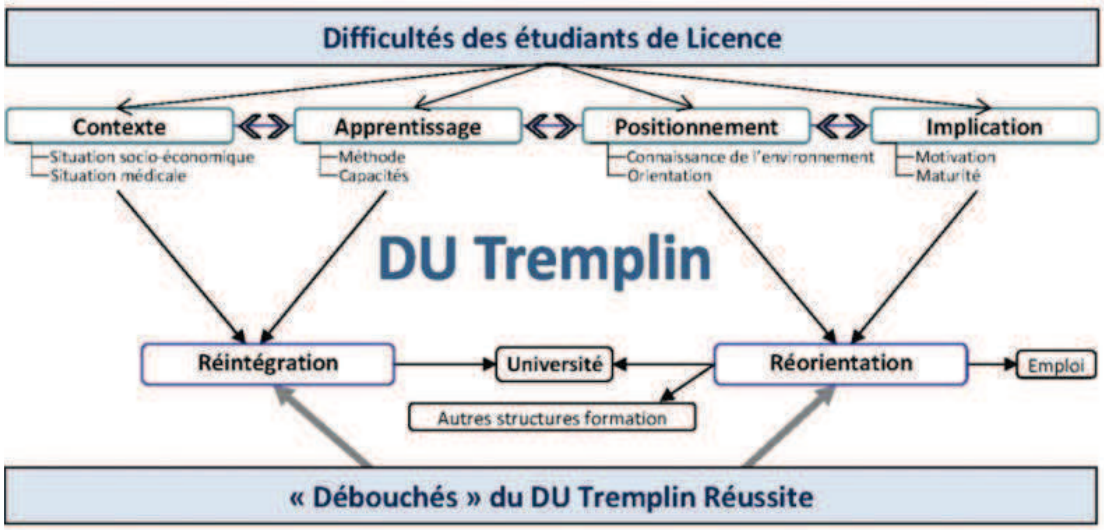


Figure 74 : Profils cibles des étudiants du Diplôme d'Université Tremplin Réussite

Le diplôme d'université (DU) Tremplin Réussite s'adresse aux étudiants en rupture d'études, qui ont pris conscience au long du premier semestre de leurs difficultés d'orientation, d'apprentissage ou de positionnement, qu'ils aient encore maintenu le lien avec leur cursus ou qu'ils aient quitté leur formation. Les différentes études (Arias et Dehon, 2007) et rapports (Demuynck, 2011) existants permettent aujourd'hui d'identifier les profils des décrocheurs, de mieux cerner les causes de leur abandon et d'avancer des propositions pour prévenir l'échec et les départs.

Il reste cependant difficile de définir et sensibiliser les cibles d'un dispositif de « raccrochage ». Plus loin que le repérage des étudiants décrocheurs, il s'agit en effet de toucher ceux qui sont en capacité de rebondir et de reprendre un cursus de formation, et pour qui le dispositif est nécessaire à la construction du parcours et à l'acquisition des prérequis universitaires

Il est bien sûr nécessaire d'être vigilant pour éviter les dérives connues des dispositifs d'aide à la réussite : un public inquiet mais sans échec ni difficultés, des stratégies simplement opportunistes. La cible principale envisagée était au départ les étudiants en difficulté d'apprentissage quel que soit le choix d'orientation à venir, et la cible secondaire les étudiants en souhait de réorientation, mais qui n'affichaient peut-être pas de difficultés d'apprentissage. Pour cela, l'idée est de travailler sur les parcours, qu'ils répondent à des démarches « métiers », « diplômes » ou « disciplines ». Nous voulions en tous cas discriminer les étudiants ayant des stratégies opportunistes (maintien de la bourse, entrée facilité à l'IUT porteur du diplôme, etc.).

Seulement trente étudiants sont accueillis. Il nous a semblé que là était la condition pour la réussite du dispositif dont le coût marginal de l'étudiant en moyen humains est très fort. L'expérience de l'attractivité réelle du diplôme et de la population accueillie justifie à posteriori ce choix. 62 candidatures ont été enregistrées en 2011, avec 42 candidats présents aux entretiens et 30 inscrits. En 2012, grâce à une information plus précise, 49 candidats ou postulé, 29 se sont présentés, 28 se sont inscrits. Le parcours d'intégration mis en place a pour objectif d'être déjà un premier accompagnement au projet de l'étudiant. Des rendez-vous ponctuent le premier semestre pour certains étudiants en difficulté qui aboutissent autant que possible à un maintien en formation, ou à l'inscription en DU Tremplin. Les candidats intègrent la formation à partir d'un exercice et d'un entretien de positionnement et en tâchant de faire abstraction des résultats antérieurs. Le sprint d'écriture, rapide rédaction sur leur parcours passé et espéré, a vocation à permettre au candidat de mobiliser sa réflexion sur des éléments objectivables de motivation à suivre cette formation. L'entretien doit permettre ensuite d'en vérifier le fondement en lien avec les variables que sont les difficultés d'apprentissage exprimées et les incertitudes verbalisées quant au choix d'orientation ou à son projet.

En grande majorité, les candidats expriment des problématiques d'orientation : manque d'auto-documentation, changement de représentation des cursus et métiers, orientations contrariées, ruptures liées à des difficultés personnelles, etc.

Parmi eux, un grand nombre attend des pistes et un accompagnement pour les aider dans leur réflexion. Seulement quatre ou cinq étudiants déclarent leurs difficultés d'apprentissage. Est-ce parce que les autres n'en ont pas ou parce qu'ils n'en ont pas conscience ? Il est fort possible aussi que ces candidats privilégient l'échange sur l'orientation lors des entretiens. Parmi les candidats, plusieurs ont déjà des pistes assez précises de parcours, qu'ils veulent vérifier et tester grâce au stage. D'autres attendent beaucoup de l'accompagnement pour les aider dans leur réflexion et « apprendre à travailler ». Certains étudiants sont en grande souffrance psychologique après l'échec du premier semestre ou plus. La candidature en DU semble souvent être l'aboutissement d'une démarche bien réfléchie.

6.2.3 Contenus et modalités de formation

La proposition est d'assurer une réintégration complète en formation par un rythme à temps plein (350 heures d'enseignement en groupes de 30 ou 15 étudiants de février à juin) et un enseignement basé sur quatre axes (Figure 75).

- Méthodologie du travail universitaire : s'informer, communiquer, organiser son travail, s'impliquer, maîtriser l'expression française, maîtriser les technologies de l'information et de la communication (C2I®)
- Culture humaniste : Connaissance du monde contemporain, pratiques culturelles et corporelles, langues et civilisations
- Connaissance de soi et découverte du monde professionnel : projet personnel et professionnel, entretiens individuels, stage
- Enseignement disciplinaire : fondements disciplinaires dans deux champs choisis parmi les grands domaines des sciences humaines.

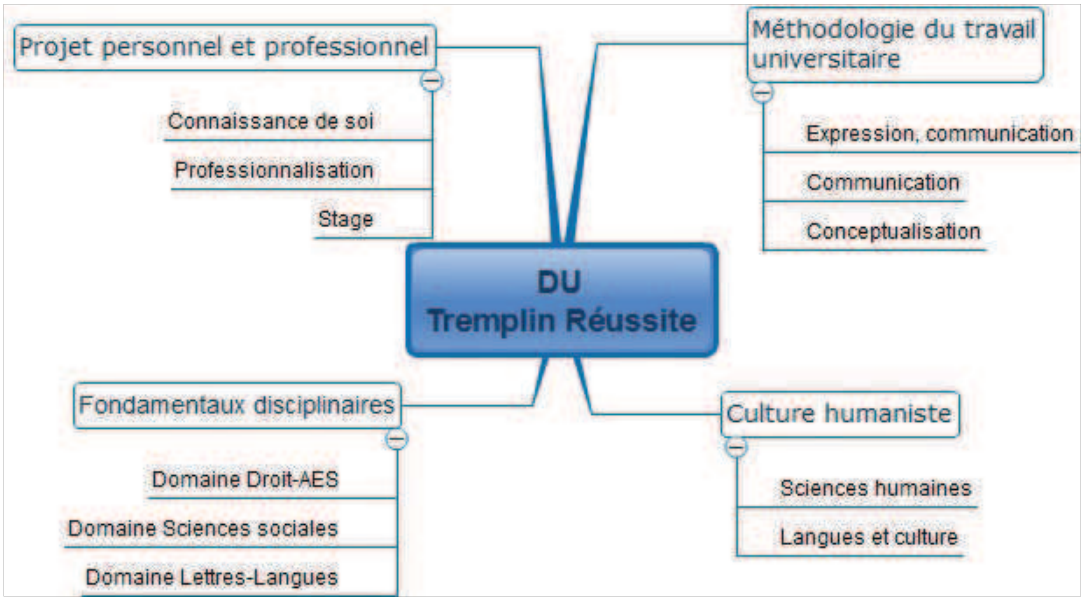


Figure 75 : Axes de formation du DU Tremplin Réussite en Sciences humaines et sociales (Kennel, 2012)

Les enseignements sont dispensés majoritairement en présentiel mais certains modules sont l'occasion de former les étudiants à l'apprentissage à distance. Le suivi individualisé des parcours est intégré à la formation, assuré par des enseignantes référentes formées au coaching.

On retrouve dans ces contenus de formation (Tableau 27) les propositions classiques des dispositifs d'aide à la réussite ambitionnant d'accompagner le jeune primo-entrant vers le métier d'étudiant (Coulon, 2005). Ce choix d'agréger dans une formation constituée et diplômante ces différentes outils et méthodes de remédiation, remise à niveau et accompagnement, n'a pas représenté un atout pour la mise en place du diplôme. Trop de bilans d'expérimentations

passées ont pointé les écueils et le peu de résultats probants des dispositifs (Fornasieri et al., 2003) et engendré le scepticisme des collègues. Nous défendons bien sûr l'opportunité d'un tel projet, avec la conviction que le choix du cadrage et des acteurs est tout autant déterminante que le contexte de mise en œuvre (Kennel, 2011).

Tableau 27 : Maquette Pédagogique 2012 du DU Tremplin Réussite

Diplôme d'Université Tremplin Réussite en Licence						
		Crédits	TD	TP	TA*	Total
UE 1	**Méthodologie du travail universitaire**	**9**	**60**	**46**	**74**	**180**
1.1	**Expression, communication**	**3**	**32**	**4**	**24**	**60**
1.1.1	Expression écrite et orale	1,5	12	4	10	26
1.1.2	Communication	1	12		8	20
1.1.3	Organisation de la pensée, conceptualisation	0,5	8		6	14
1.2	**Maîtrise de l'information (et préparation au C2I®)**	**3**	**0**	**42**	**20**	**62**
1.2.1	Sources et méthodologie de recherche d'information	1		14	10	24
1.2.2	Maîtrise des TIC	2		28	10	38
1.3	**Méthodologie du travail efficace**	**3**	**28**	**0**	**30**	**58**
1.3.1	Organisation du travail	0,5	8		10	18
1.3.2	Gestion de projet et travail de groupe	1	12		10	22
1.3.3	Lecture efficace et prise de note, synthèse	0,5	8		10	18
UE 2	**Projet personnel et professionnel**	**6**	**12**	**36**	**40**	**88**
2.1	**Connaissance de soi**	**2**	**0**	**24**	**24**	**48**
2.1.1	Positionnement et construction de parcours	1		12	14	26
2.1.2	Accompagnement individualisé	1		12	10	22
2.2	**Professionnalisation**	**2**	**12**	**12**	**16**	**40**
2.2.1	Préparation du stage et analyse de l'expérience	1		12	8	20
2.2.2	Découverte du monde professionnel	1	12		8	20
2.3	**Stage de 4 semaines**	**2**				**0**
UE 3	**Culture Humaniste**	**6**	**66**	**18**	**50**	**134**
3.1	**Sciences humaines**	**3**	**32**	**0**	**20**	**52**
3.1.1	Connaissance du monde contemporain	2	16		10	26
3.1.2	Pratiques corporelles	1	16		10	26
3.2	**Langues et culture**	**3**	**22**	**18**	**20**	**60**
3.2.1	Anglais	2	10	18	10	38
3.2.2	Pratiques culturelles	1	12		10	22
UE 4	**Fondamentaux disciplinaires**	**9**	**112**	**0**	**70**	**182**
4.1	**Approche des disciplines**	**1**	**16**		**10**	**26**
4.2	**Fondamentaux disciplinaires (2 domaines à choisir parmi les 3 proposés ci-dessous)**	**8**	**96**	**0**	**60**	**156**
4.2.1	Domaine AES-Droit	4	48		30	78
4.2.2	Domaine Sciences sociales	4	48		30	78
4.2.3	Domaine Lettres-Langues	4	48		30	78
	TOTAL	**30**	**250**	**100**	**234**	**584**
	*TA : travail autonome			Total heures enseignement		**350**

En soi, le contenu de formation du diplôme d'université Tremplin Réussite ne constitue pas un dispositif pédagogique particulièrement innovant. Il reprend les préconisations et les actions existantes pour accompagner le jeune primo-entrant vers le métier d'étudiant (Coulon, 2005). On retrouve ainsi des enseignements

méthodologiques, des modules de culture générale et même de pratique corporelle.

L'unité d'enseignement « fondamentaux disciplinaires » doit offrir à chaque étudiant une immersion dans les disciplines pour lui permettre de faire un choix raisonné d'orientation universitaire, grâce au partenariat avec plusieurs composantes de l'université (faculté de Droit et sciences économiques, IUFM, IUT Robert Schuman, UFR des langues étrangères appliquées, des Lettres, des Sciences sociales, faculté des Sciences de l'Éducation). Pour la première promotion du diplôme, l'objectif est atteint. Les étudiants ont apprécié la découverte de la culture disciplinaire tout autant que les contenus d'enseignement. Pour des étudiants décrocheurs de ces cursus, le raccrochage aux disciplines était un défi important devant leur permettre d'anticiper leur futur cursus.

Le volet du projet professionnel personnalisé a été dès le départ une priorité : aide à la réflexion sur le projet de l'étudiant, accompagnement individuel (coaching), professionnalisation par un stage de quatre semaines. Les organismes professionnels sollicités ont parfaitement joué le jeu en accueillant et en formant les trente étudiants du diplôme dans des secteurs très variés allant des soins et de la vente en animalerie à l'expérience en cabinet d'avocats. Cette unité d'enseignement a été déterminante pour le parcours des étudiants. Ils ont notamment plébiscité le stage qui leur a permis d'acquérir une expérience professionnelle, de confirmer leur souhait d'orientation, d'ancrer leur réflexion et leur activité dans une réalité sociale et professionnelle.

L'axe sur la méthodologie du travail universitaire sera à retravailler. Les étudiants n'ont guère conscience de leurs lacunes ni des apports de la formation sur cette question, en particulier pour ce qui concerne l'usage des technologies. Plus loin encore que le déni de leurs difficultés, il semble qu'ils aient développé une résistance à l'apprentissage dans ces domaines, exprimant une lassitude forte face à des formations qui leur paraissent redondantes par rapport à des enseignements antérieurs ou le bricolage de leurs pratiques autonomes. Les modules offerts en e-learning, qui ont avant tout l'objectif de former les étudiants à l'apprentissage à distance, ont montré aussi l'importante hétérogénéité des niveaux et des dispositions par rapport aux outils numériques et à l'enseignement non présentiel.

L'obtention du diplôme se fait par contrôle continu à partir d'une moyenne générale de 10/20, avec compensation entre les unités d'enseignement

6.2.4 Pluralité et cohérence

La collaboration de différentes composantes est un point essentiel du projet de DU. L'ambition première est de permettre une "réinsertion" réussie dans les cursus universitaires. Pour ceux dont le choix sera d'intégrer un diplôme général de l'université, l'évaluation du dispositif se fera sur leur capacité à réussir dans

des modalités d'apprentissage où ils ont échoué auparavant ou qu'ils ont abandonnées. La tentation du DU sera pour d'autres d'y chercher une passerelle aisée vers les filières professionnelles sélectives, en particulier les DUT, ceci d'autant plus que la formation aura lieu dans les locaux de l'IUT. Quant à ceux qui feront le choix de l'insertion professionnelle immédiate, devra-t-on considérer leur stratégie comme un indicateur d'échec du dispositif parce qu'elle n'entre pas dans les objectifs politiques annoncés par l'université ?

Il était important que les enseignements disciplinaires soient pilotés et assurés par les composantes de spécialité vers lesquelles pourront s'orienter les étudiants. Nous avions la volonté de maintenir le lien entre les approches scientifiques locales et la remise à niveau, et celle de favoriser les possibles validations de crédits entre les diplômes. L'IUT, l'IUFM et la Faculté des Sciences de l'Éducation prennent en charge en grande partie les enseignements méthodologiques. Ils apporteront également leur expertise pour l'accompagnement des parcours de formation et d'orientation et la mise en perspective professionnelle, en collaboration indispensable avec les autres composantes de spécialité.

Le bilan dressé chaque année en réunion de fin de formation (voir annexes 3 et 4) permet à la fois d'analyser les profils étudiants, de pointer les

6.3 SITUATION DE FORMATION

Si le DU Tremplin Réussite répondait parfaitement à notre exigence de terrain : des étudiants entrant à l'université, accusant des difficultés de réussite, constituant un groupe restreint plus efficacement observable ; il nous fallait également répondre à nos autres objectifs de contexte pour notre étude : observer les pratiques d'information dans environnement numérique, respecter un contexte strict du cours en ligne.

6.3.1 Objectifs

L'enseignement en e-learning dans le DU a pour objectif à la fois de former les étudiants à la distance pour leur apporter les compétences nécessaires à ce type d'apprentissage dans le futur, et d'offrir un moyen de formation plus souple et innovant, peut-être favorable à la motivation (Figure 76).

Une formation de deux heures aux outils numériques de l'université est prévue pour tous en tout début de semestre. À cette occasion les étudiants sont initiés à toutes les fonctionnalités de l'environnement numérique de travail (ENT) de l'université de Strasbourg et de la plate-forme d'enseignement à distance *Moodle*. Ils sont aussi sensibilisés aux pratiques d'e-learning, aux règles de fonctionnement du travail en ligne. Bien que déjà inscrits à l'université depuis un semestre, peu connaissent et utilisent l'ENT et encore moins *Moodle*.

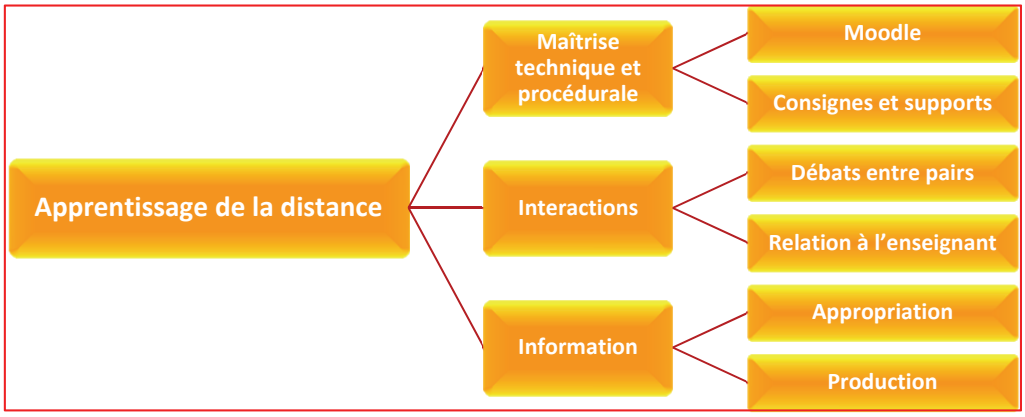


Figure 76 : Objectifs de l'usage des TIC dans le DU Tremplin Réussite

Dans notre recherche il s'agissait d'identifier ou de mettre en place le contexte propice à l'étude. Trois modules de formation sont proposés en e-learning dans le diplôme d'université Tremplin Réussite :

- Approches des disciplines
- Sources et méthodologie de recherche d'information
- Positionnement et construction de parcours

Dans l'unité d'enseignement "Méthodologie du travail universitaire" dont l'objectif est d'aider l'étudiant à maîtriser les méthodes et les outils qui lui permettront d'optimiser son apprentissage et l'acquisition de connaissances universitaires, le cours "Sources et méthodologie de recherche d'information" vise, en quatorze heures de travaux pratiques, à rendre l'étudiant capable de connaître les outils et le sources d'information et de maîtriser la démarche de recherche d'information en bibliothèque et en ligne dans le but de répondre efficacement à un besoin d'information identifié.

L'unité d'enseignement "Projet personnel et professionnel" doit permettre à l'étudiant de se situer dans son parcours personnel, académique et d'envisager son avenir professionnel. L'accompagnement doit contribuer à mettre en adéquation ses souhaits professionnels immédiats et futurs, ses aspirations personnelles, ses capacités et ses manques afin de concevoir un parcours de formation cohérent. Les huit heures du module "Positionnement et construction de parcours" organisées en ligne ont un objectif très opérationnel de mener les étudiants pas à pas vers leur choix d'orientation et leur démarche de candidatures et d'inscription dans la filière souhaitée.

L'unité d'enseignement "Fondamentaux disciplinaires" est l'occasion de faire découvrir aux étudiants les disciplines des sciences humaines de l'université de Strasbourg, leur culture, leurs modes d'enseignement. Cette partie du programme pédagogique est introduite par un module intitulé "Approche des disciplines". Idée originale, ce cours a pour dessein d'acculturer les étudiants aux modes de raisonnement des disciplines et de l'université, de les faire réfléchir au positionnement de l'étudiant dans le savoir universitaire.

6.3.2 Approche

Ces trois modules sont intéressants pour notre étude par leur diversité de contenu et d'approche pédagogique (Tableau 28).

Le module "Sources et méthodologie de recherche d'information" recouvre une formation méthodologique sur la maîtrise de l'information. Le thème de travail porte néanmoins sur les sources pour l'orientation et la valorisation de son identité numérique. Dans ce module, la recherche d'information est l'objet même du cours.

Dans le cours "Positionnement et construction de parcours" aucune ressource ni méthode n'est donnée aux apprenants, qui doivent pourtant déterminer leur parcours d'inscription à partir d'éléments d'information collectés. L'interactivité avec l'enseignement porte sur la validité et la pertinence de la réflexion portée sur les vœux.

Enfin, "Approche des disciplines" privilégie l'enseignement de contenu et la réflexion théorique. L'enseignant fournit aux étudiants les ressources documentaires sur lesquelles ils devront travailler, des articles de recherche. L'hypothèse est que la pratique d'information de l'étudiant sera donc volontaire et non prescrite, et servira à compléter l'apport de l'enseignant ou à aider à la compréhension des documents.

Tableau 28: Modalités et approches des cours en ligne

Cours	Modalités en ligne	Approche
Sources et méthodologie de recherche d'information Enseignant 2 Enseignant 3	• 2 groupes de 15 étudiants en 2011, 1 groupe de30 étudiants en 2012 • Consignes en ligne • Chat et forum • Synchrone • Production en ligne sur divers outils (*Moodle*, Prezi, Google docs) • Entièrement à distance • Travail individuel	• Enseignement méthodologique procédural ou de réflexion • Outils et méthodologie fournis • Objectif de recherche d'information guidée puis autonome
Positionnement et construction de parcours Enseignant 3	• 2 groupes de 15 étudiants • Consignes en ligne • Chat et forum • Synchrone • Entièrement à distance • Production en ligne • Travail individuel	• Recherche d'information personnelle (pour soi) : s'informer et réfléchir • Accompagnement sur les sources et le contenu
Approche des disciplines Enseignant 1	• 1 groupe de30 étudiants • Consignes en ligne • Chat • Synchrone • Dépôt des travaux en ligne • Entièrement à distance en 2011, 1er cours en présence en 2012 • Travail individuel	• Enseignement de contenu • Travail à partir de documents fournis (recherche éventuelle d'informations complémentaires) • Questionnements et débats • Analyse • Production et dépôt

6.3.3 Organisation

L'organisation des modules d'enseignement proposés à distance court sur l'ensemble du semestre (Figure 77). L'organisation dans le semestre des trois modules d'enseignement à distance a donc été déterminée par les besoins pédagogiques de la formation et le contenu des cours. Il s'agira d'étudier si cette disposition temporelle joue sur les pratiques informationnelles des étudiants ou sur leur analyse de leurs pratiques.

Le cours sur le parcours s'articule autour des candidatures sur la plate-forme dédiée et imposée à tous les lycéens et étudiants visant une première année, l'« Application Post-Bac » (APB). Les candidatures ouvrent chaque année vers la fin du mois de janvier et les résultats paraissent vers le 10 juin et jusqu'au 14 juillet. Le souhait des étudiants et des enseignants était de placer en priorité en début de cursus les enseignements disciplinaires, décisifs dans le choix d'orientation et donc liés au calendrier de l'« application Post-Bac » (les inscriptions en ligne doivent être faites avant fin mars). Le cours d'approche des disciplines s'inscrivant logiquement en introduction aux modules de sociologie, droit, lettres, économie, il trouve sa place en mars. Le module de méthodologie de la recherche d'information se retrouve par là même plus loin dans le semestre.

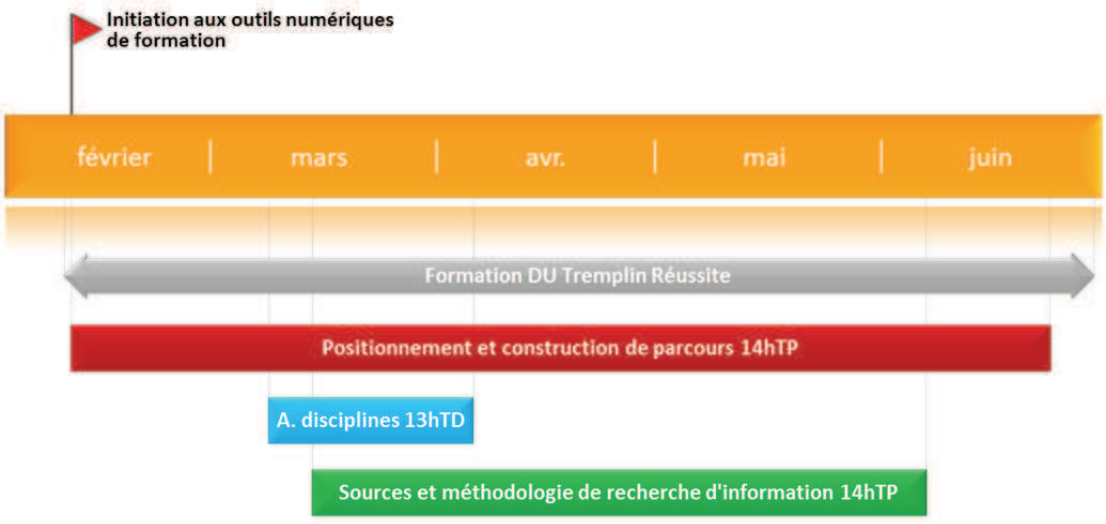


Figure 77 : L'usage des TIC dans le DU : temps à distance

6.3.4 Pratique enseignante de la distance

Les enseignants intervenant dans ces trois modules ont une pratique inégale de la plate-forme d'enseignement à distance et de l'e-learning (Tableau 29). L'enseignant 1 était novice en la matière, l'enseignant 2 avait déjà une pratique de l'enseignement à distance sur d'autres plates-formes et avec d'autres pratiques dans le cadre de tutorat pour des étudiants plus avancés. L'enseignant 3, nous-même, avons un usage fréquent et plutôt expert de l'e-learning et de *Moodle*. L'accompagnement et la collaboration qui ont été mis en place pour ces trois modules a permis de niveler en partie cette hétérogénéité technique et de pratiques et en tous cas de l'observer et d'en tenir compte dans le cadre de l'étude (Tableau 29).

Tableau 29 : Profil des enseignants à distance

Enseignant	Statut	Rapport à la distance
Enseignant 1	Professeur des universités en Sciences de l'éducation Université de Strasbourg	Novice
Enseignant 2	Professeur documentaliste en lycée Chargé de cours université de Rouen et Limoges	Expert Utilise d'autres plates-formes et d'autres méthodes d'enseignement en ligne
Enseignant 3	PRCE Documentation Université de Strasbourg	Expert

Page d'accueil du cours

Feuille de consignes

DU Tremplin – Réussite

E. Triby

Approches des disciplines

(les apports des sciences humaines et sociales)

(2ème séance – à distance)

Objectifs généraux de ces séances de travail

- interroger des notions qui correspondent à des phénomènes sociaux qui constituent des questions vives
- identifier les spécificités d'approche des différentes sciences humaines et sociales en rapport à ces notions et phénomènes

Extrait du « chat »

Figure 78 : Interfaces Moodle du module « Approche des disciplines » [1]

[1] Adresse du cours : https://moodle.unistra.fr/course/view.php?id=3669&edit=0&sesskey=PeTVJ5TA2X

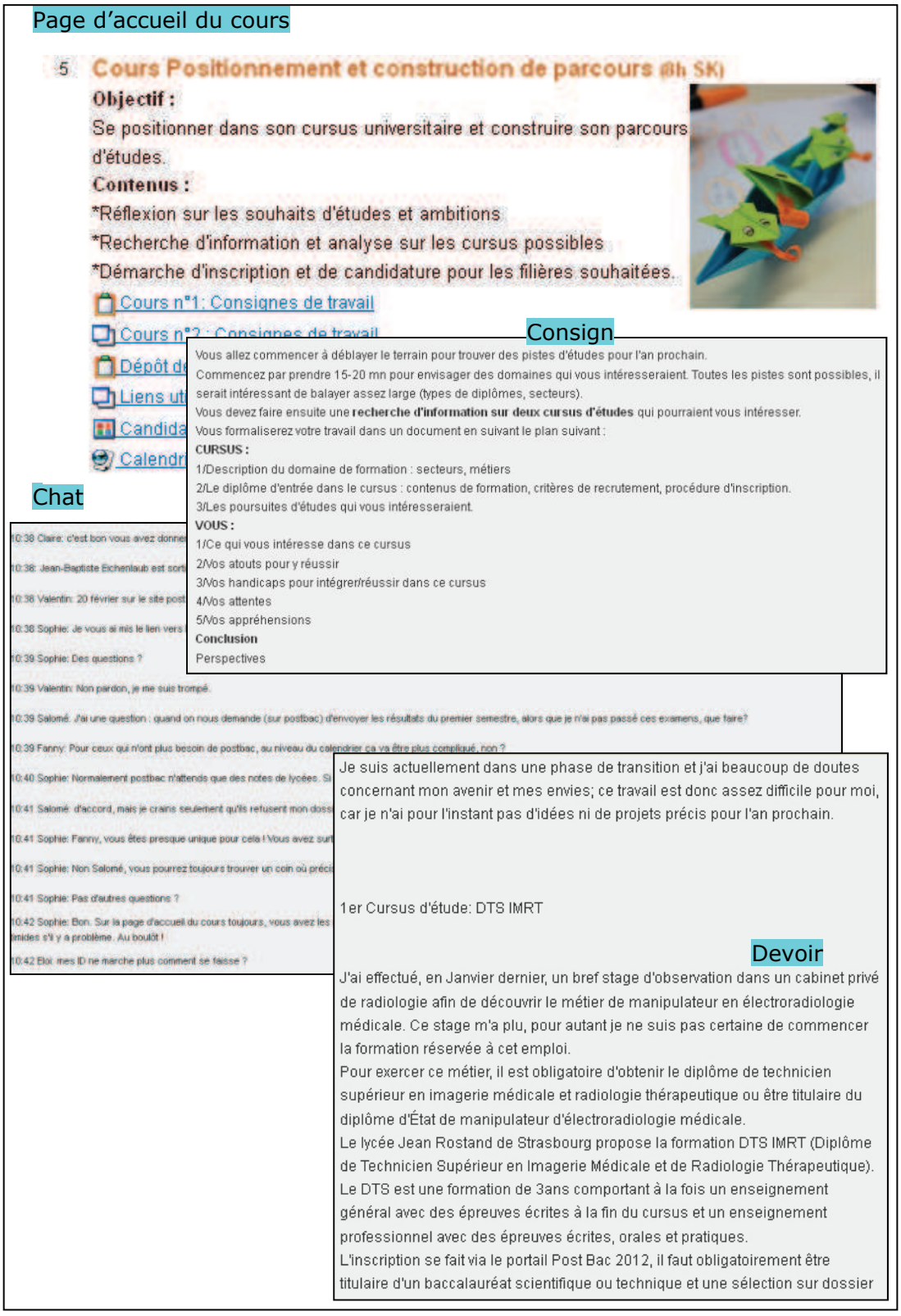


Figure 79 : Interfaces Moodle du module « Positionnement et construction de parcours »

Figure 80 : Interfaces Moodle du module « Sources et méthodologie de recherche d'information»

Chapitre 7 : Méthodologie d'étude

Notre choix de posture face à la recherche n'est donc pas celle du praticien qui entend légitimer des choix et des actes par la conquête d'un label scientifique. Dès le départ, notre souhait a été de comprendre, d'outiller notre analyse du fait par l'apport de savoirs scientifiques validés et récents et par des méthodes d'observation et d'analyse vérifiés. Bien sûr, nous avons aussi l'espoir d'enrichir cette connaissance scientifique et d'apporter à la communauté un éclairage supplémentaire sur les phénomènes que nous étudions.

Dans la phase de réflexion pour la mise en place de la méthodologie, le travail a consisté à dresser dans un premier temps un état de l'art des études et enquêtes existantes, ainsi que repérer des modèles méthodologiques de recherches adaptés à notre propos.

Cette recherche de modèles d'analyse a donc porté d'une part sur les offres et médiations existantes et pertinentes ainsi que sur les pratiques informationnelles dans des contextes proches du nôtre : sur les profils sociologiques et académiques, et d'autres part sur les représentations des pratiques et les compétences informationnelles.

7.1 MODELISATION DE LA RECHERCHE

À partir de notre terrain et de ses caractéristiques nous avons déterminé des outils méthodologiques (Miège et Pailliart, 2007). Notre projet nous conduisait donc à nous attacher à la fois au recensement, à l'analyse des médiations techniques et humaines et à l'usage de l'information en contexte d'e-learning.

En nous inspirant d'un modèle d'analyse proposé par Alain Chaptal (Tableau 30), nous nous sommes fixé comme finalité d'étudier les réponses aux questions suivantes :

Tableau 30 : Modèle d'analyse (Chaptal, 2007)

Quels offres et dispositifs sont proposés ?	➲Analyse des contextes et outils
Est-ce utilisé ?	➲Pertinence et rationalité des investissements
Comment est-ce utilisé ?	➲Modèles pédagogiques, usages réels
Pour quels résultats ?	➲Efficacité, apprentissage, compétences

Dans cet objectif nous avons déterminé plusieurs axes d'investigation qui doivent nous permettre de vérifier nos hypothèses (Figure 81). Ceux-ci portent sur l'observation des dispositifs d'accès et de médiation d'une part, que nous avons présentés au chapitre 4 de notre première partie et sur l'enquête assortie d'entretiens des étudiants et des acteurs de notre terrain d'autre part.

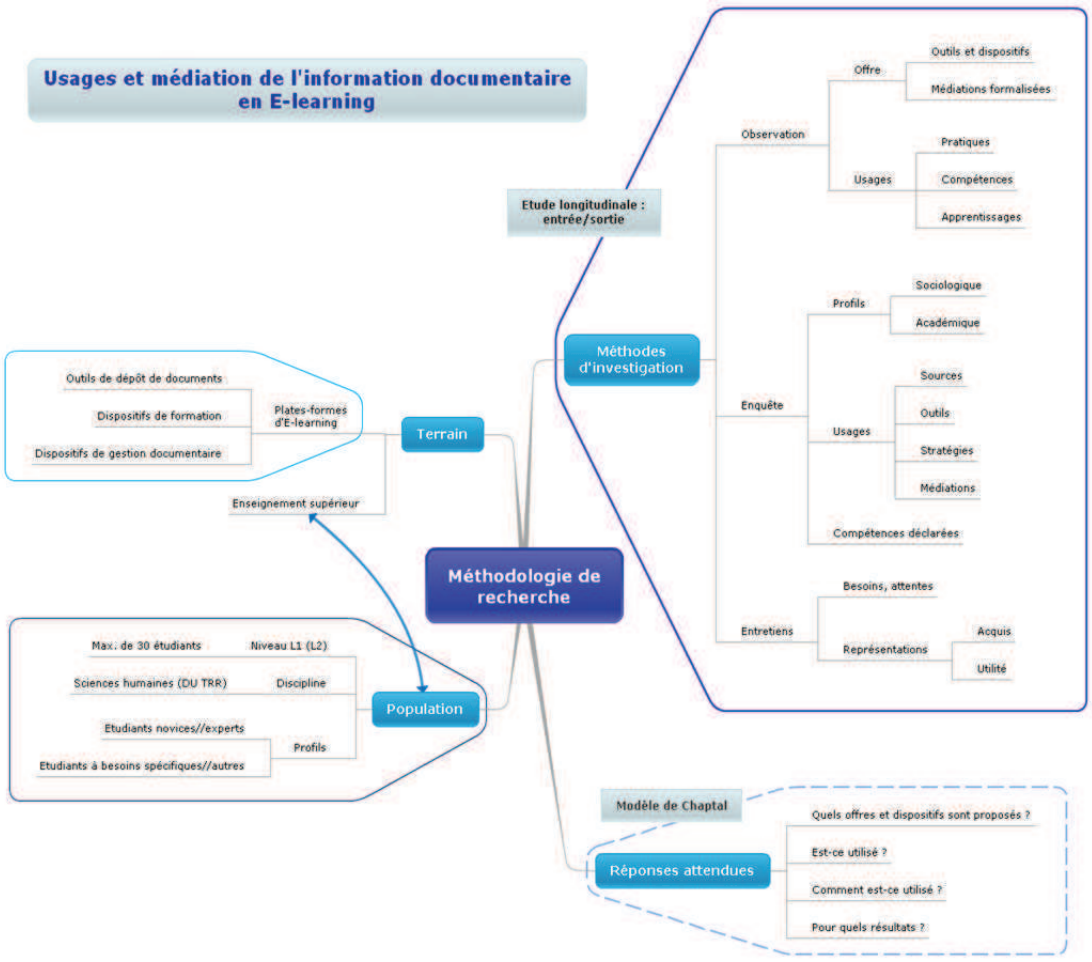


Figure 81 : Méthodologie de recherche suivie

7.2 ÉTUDE DES PRATIQUES ET DES COMPETENCES

Notre travail s'intéresse aux pratiques des apprenants et des médiateurs et souhaite en évaluer les éventuels bénéfices tirés de pratiques structurées et médiées, en fonction de typologies d'usagers.

Il nous convient de nous approprier la « construction sociale des usages » (Proulx, 2005) de Serge Proulx pour pointer le caractère intrinsèquement instable de l'usage et pour catégoriser les indicateurs d'analyse :

1. L'interaction dialogique entre l'utilisateur et le dispositif technique ;
2. La coordination entre l'usager et le concepteur du dispositif ;
3. La situation de l'usage dans un contexte de pratiques (c'est à ce niveau que l'on pourrait parler de l'expérience de l'usager) ;
4. L'inscription de dimensions politique et morale dans le design de l'objet technique et dans la configuration de l'usager ;
5. L'ancrage social et historique des usages dans un ensemble de macrostructures (formations discursives, matrices culturelles, systèmes de rapports sociaux) qui en constituent les formes.

La population choisie est donc celle des étudiants entrant à l'université et rencontrant des difficultés de parcours, dans le cadre du diplôme d'université Tremplin Réussite. Il s'agit bien d'étudiants en échec : difficultés d'apprentissage, lacunes méthodologiques, limites d'implication mais aussi d'étudiants en réorientation rencontrant des difficultés de positionnement. Ce double profil doit être gardé en mémoire dans l'analyse des résultats.

La population est limitée aux étudiants de ce diplôme et le terrain au contexte strict du cours en ligne. Notre choix de l'étude de cas est lié à notre approche qualitative. Elle nous paraît plus particulièrement adaptée pour questionner avec précision et finesse notre problématique, tenter d'apporter des éléments de réponse les plus complets possible. Ainsi, notre démarche de recherche repose sur la combinaison de plusieurs méthodes d'investigation : l'enquête qualitative sur les pratiques et les représentations, l'évaluation des compétences, à l'entrée et à la sortie du diplôme. Les entretiens de groupe et individuels doivent préciser les représentations et affiner les réponses aux questionnaires.

Cette recherche de terrain s'est déroulée sur deux promotions du diplôme Tremplin Réussite, les promotions 2011 et 2012 (Figure 82).

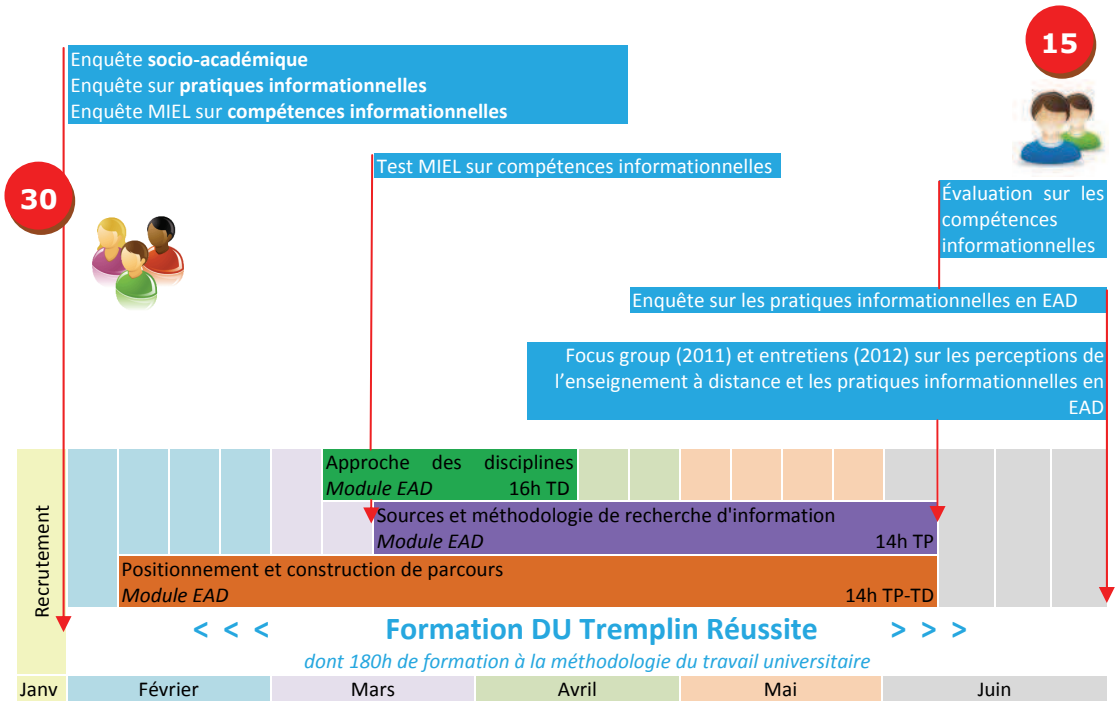


Figure 82 : Calendrier annuel des investigations (2011, 2012)

7.2.1 Les enquêtes

L'analyse des « pratiques informationnelles » suscite un intérêt croissant de la part de chercheurs en sciences de l'information et de la communication mais aussi d'autres disciplines, comme en témoignent notamment des travaux en psychologie cognitive ou sociologie des usages. Un ouvrage publié en 2005 par l'ASIST (American Society for Information Science and Technology) fait ainsi état de plus de 70 modèles destinés à appréhender les pratiques d'accès et de recherche d'information. Portant sur l'université, ces études sont souvent consacrées à des populations d'étudiants avancés (connaissance des sources de l'information scientifique et technique) ou s'intéressent à la fréquentation des bibliothèques universitaires (enquêtes menées par ces bibliothèques, questions sur la satisfaction et les attentes). Le nombre important et la diversité de ces modèles posent la question de leur pertinence et de leur caractère opérationnel (Ihadjadene et Chaudiron, 2009), qui rendent difficile la comparaison des résultats. Elles rencontrent toutes la limite de ne s'intéresser qu'à la démarche de recherche d'information et n'abordent pas l'ensemble du processus de la maîtrise de l'information qui inclut la capacité à produire de l'information. S'agissant d'enquêtes quantitatives, il est impossible d'évaluer la compétence à la production d'information qui exige un traitement humain des exercices de rédaction.

Cerner la question des usages dans le domaine de recherche que nous nous sommes fixé est complexe : usage tout court, usage des technologies, usage de l'information. Cette question ne peut d'ailleurs être abordée que dans un système

plus complexe tenant compte des cadres d'usages : la distance, le virtuel, le pédagogique ; l'offre et besoin de l'individu et du collectif, l'interactivité et le collaboratif.

7.2.1.1 MODÈLES UTILISÉS

L'utilisation de modèles d'enquête et d'observation revêt néanmoins l'intérêt de permettre de baser notre étude sur une expertise confirmée par la publication des travaux accomplis et d'autoriser la comparaison des résultats à partir d'indicateurs identiques ou au moins proches. Pour notre sujet, la limite des modèles existants sur les pratiques et les compétences disponibles et administrées réside dans le fait qu'ils s'intéressent surtout à la recherche d'information.

Notre première volonté, en enquêtant sur les étudiants du DU, était de dessiner une image claire des profils sociologiques et académiques de la promotion. Notre intention, autant que possible, est de corréler la pratique et la compétence au parcours antérieur de l'étudiant. Nous avons pour cela utilisé les enquêtes existantes (Tableau 31) décrivant les profils de ceux-là à l'entrée à l'université (Millet et Moreau, 2010) et qui se proposent d'observer la réussite et surtout l'échec et le décrochage comme celles de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) (Galland, Vourc'h, et Verley, 2011) et celles du Céreq (Vaillant, 2009) pour les indicateurs sociologiques, celles de l'ORESIPE et du Céreq pour le profil académique.

Pour ce qui est des pratiques informationnelles, nous nous sommes basée sur les études incluant les pratiques plus larges que sont les pratiques culturelles (Donnat, 2009) et numériques (MEDIAPPRO et CLEMI, 2006), et bien sûr celles plus ciblées sur les pratiques d'information : celle de Myriam Ville sur les usages des bibliothèques chez les étudiants de l'université Bordeaux 3 (Ville, 2008), et celle Bruno Maresca, Claire Dupuy et Aurélie Cazenave sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot de 2005 (Maresca et al., 2005).

Indicateurs	Modèle
Profils sociologiques des étudiants	Observatoire de la vie étudiante Céreq
Profils académiques des étudiants	ORESIPE Céreq
Pratiques informationnelles	Edudoc URFIST Études canadiennes Bibliothèques universitaires
Compétences informationnelles	URFIST Edudoc C2I® Référentiels de compétences (FADBEN, PACIFI, etc.)

Tableau 31 : Modèles d'enquêtes utilisés

Une étude sur les utilisations des outils et les usages en matière d'information nécessite une approche très rigoureuse car « les utilisations effectivement constatées [...] sont des activités complexes, sous-tendues, sauf exception, par une logique qui combine des éléments d'ordre anthropologique (représentation, mythes, pratiques symboliques), sociologique (normes sociales, légitimation), sociocognitif (construction de savoir, repérage, temporalité) et technique (systèmes d'information, machines à communiquer) (Perriault, 2002).

Nous pouvons ainsi, à partir de la plate-forme d'enseignement en ligne, observer les traces des étudiants mais surtout les interroger sur leurs pratiques et leurs représentations. Nous devons ainsi pouvoir observer la présence ou l'absence de pratiques informationnelles et leurs formes, selon le contexte de formation à distance: thème de travail, pratique prescrite ou volontaire, stratégie, bénéfice. Par notre angle d'attaque à l'aide de modèles éprouvés et d'enquêtes existantes, nos résultats doivent permettre une mise en regard de notre terrain très ciblé avec les enquêtes quantitatives publiées.

7.2.1.2 AXES DE QUESTIONNEMENT

Les différentes enquêtes constituent un ensemble de questionnement très ambitieux, qui couvre beaucoup plus d'axes que ceux qui nous sont utiles pour notre recherche doctorale. L'idée était de profiter de l'occasion pour interroger le public ciblé également pour l'étude du dispositif dans son ensemble, la question des étudiants en difficulté. Nous pensions que le cadre contraint de l'administration de l'enquête nous affranchirait des risques de fatigue et de désintérêt des répondants. La volonté était donc bien de collecter des informations sur les étudiants concernant :

- Le profil sociologique et le profil académique (questionnaire en annexe 5 et résultats en annexe 10)
- Les représentations sur les pratiques et compétences informationnelles (questionnaire en annexe 6 et 9 et résultats en annexe 11, 12, 15)

7.2.1.3 ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

Les questionnaires ont été déclarés à la CNIL (annexe 16).

Ils ont été mis en ligne à l'aide du logiciel libre sous licence GPL *Limesurvey*. *Limesurvey* est un outil permettant de créer et gérer des enquêtes en ligne. Ses fonctionnalités d'élaboration de questionnaires sont poussées et autorisent des questions élaborées. L'application propose également des modules d'export pour différents logiciels d'exploitation et la possibilité de générer automatiquement des statistiques et des représentations graphiques. Complexes de prise en main, ses fonctionnalités suffisaient à notre besoin, relativement simples en termes d'analyse de données. L'enquête est disponible à l'adresse suivante : http://kenso.fr/du/index.php?sid=38138&lang=fr.

L'enquête a été testée une première fois auprès d'un panel de dix personnes, modifiée pour résoudre quelques dysfonctionnements informatiques et modifier quelques formulations de questions. Il a été testé une seconde fois en situation identique auprès d'une trentaine d'étudiants d'une autre formation, sans aucun souci. L'administration des questionnaires a donc eu lieu en salle informatique de l'IUT, en notre présence.

7.2.2 Tests compétences et connaissances

L'objectif de notre étude était également de tenter d'évaluer les compétences informationnelles des étudiants à l'entrée et à la sortie du diplôme et de les comparer avec des données plus générales déjà existantes (annexes 7 et 8).

7.2.2.1 MODÈLES

Parmi ces données, nous trouvons les indicateurs de performance attendue de différents référentiels comme celui du B2I Lycée et C2I® niveau 1. Le référentiel du B2I décrit les compétences qui doivent être acquises tout au long de la scolarité en matière de maîtrise de l'informatique et d'internet selon huit grands domaines : utiliser un micro-ordinateur, communiquer au moyen d'une messagerie, s'informer, se documenter, présentation en présentiel et à distance, organiser des traitements numériques à l'aide d'un tableur, créer et exploiter un document, gestion de l'information, droit, éthique et citoyenneté. Le B2I comporte trois niveaux de maîtrise des technologies de l'information et de la communication : B2I École, B2I Collège, B2I Lycée (enseignement général, technologique ou professionnel). Le C2i® niveau 1 « a été créé, pour les étudiants en formation dans les établissements d'enseignement supérieur, dans le but de développer, de renforcer, de valider et d'attester les compétences nécessaires à la maîtrise des technologies de l'information et de la communication » (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011d). Le référentiel national du C2i® niveau 1 comprend 20 compétences réparties dans 5 domaines (Tableau 32).

D'autres référentiels ou outils, nombreux et déjà cités, existent, surtout pour l'enseignement secondaire (référentiel FADBEN (FADBEN, 1997), PACIFI (France. Ministère de l'éducation nationale, 2010), etc.). Ils reprennent globalement les mêmes objectifs de compétences, comme celui de l'université Stendhal, le « Référentiel de compétences documentaires pour le métier d'étudiant » (SICD2 Universités de Grenoble 2 et 3, s.d.) organisé autour des quatre axes suivants : bien commencer une recherche, sélectionner les sources pertinentes, trouver l'information utile, traiter et exploiter l'information.

Tableau 32 : Référentiels B2I lycée et C2I® niveau 1

Référentiel du brevet informatique et internet : connaissances et capacités exigibles (France. Ministère de l'éducation nationale, 2006a)	**Référentiel national du certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 1** (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011d)
Domaine 1 : S'approprier un environnement informatique de travail […]. Objectif : Gérer son espace de travail dans un environnement en réseau. L'élève doit être capable de : - organiser son espace de travail ; - être autonome dans l'usage des services et des outils ; - être responsable vis à vis des services et outils et conscient des coûts d'usage. **Domaine 2 : Adopter une attitude responsable**. Connaissances principales […] Objectif : Être un utilisateur impliqué dans le respect des règles et des usages de l'informatique et de l'internet. L'élève doit être capable de : - connaître et respecter les règles élémentaires du droit relatif à l'informatique et à l'internet ; - protéger sa personne et ses données ; - faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement ; - participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles. **Domaine 3 : Créer, produire, traiter, exploiter des données**. Connaissances principales : L'adéquation entre la nature des données et le type de logiciel détermine la pertinence du résultat des traitements. Objectif Concevoir, réaliser et publier des documents numériques. L'élève doit être capable de : - concevoir des documents numériques en choisissant le logiciel, le service ou le matériel adapté ; - exploiter des données ou des documents numériques ; - coopérer à la réalisation collective d'un document ; - modifier un ou plusieurs paramètres d'une situation simulée ou modélisée. **Domaine 4 : S'informer, se documenter** Connaissances principales […] Objectif Construire une démarche de recherche auto nome en prenant en compte les possibilités et les limites des ressources disponibles sur les réseaux. L'élève doit être capable de : - consulter des bases documentaires en mode expert ou avancé ; - choisir et consulter des ressources ; - identifier, trier et évaluer les informations. **Domaine 5 : Communiquer, échanger** Connaissances principales […] Objectif Communiquer, échanger et publier avec les technologies de l'information et de la communication de façon autonome. L'élève doit être capable de : - produire et diffuser un message ou un commentaire en choisissant le mode de communication, privé ou public en mode direct ou différé, selon l'information à diffuser ; - recevoir un message y compris avec pièces jointes ou un commentaire.	**Domaine D1 : Travailler dans un environnement numérique évolutif** […] Compétence D1.1 Organiser un espace de travail complexe Compétence D1.2 Sécuriser son espace de travail local et distant Compétence D1.3 Tenir compte des enjeux de l'interopérabilité Compétence D1.4 Pérenniser ses données **Domaine D2 : Être responsable à l'ère du numérique** […] Compétence D2.1 Maîtriser son identité numérique privée, institutionnelle et professionnelle Compétence D2.2 Veiller à la protection de la vie privée et des données à caractère personnel Compétence D2.3 Être responsable face aux réglementations concernant l'utilisation de ressources numériques Compétence D2.4 Adopter les règles en vigueur et se conformer au bon usage du numérique **Domaine D3 : Produire, traiter, exploiter et diffuser des documents numériques** […] Compétence D3.1 Structurer et mettre en forme un document Compétence D3.2 Insérer des informations générées automatiquement Compétence D3.3 Réaliser un document composite Compétence D3.4 Exploiter des données dans des feuilles de calcul Compétence D3.5 Préparer ou adapter un document pour le diffuser **Domaine D4 : Organiser la recherche d'informations à l'ère du numérique** […] Compétence D4.1 Rechercher de l'information avec une démarche adaptée Compétence D4.2 Évaluer les résultats d'une recherche Compétence D4.3 Récupérer et référencer une ressource numérique en ligne Compétence D4.4 Organiser une veille informationnelle **Domaine D5 : Travailler en réseau, communiquer et collaborer** […] Compétence D5.1 Communiquer avec un ou plusieurs interlocuteurs Compétence D5.2 Participer à l'activité en ligne d'un groupe Compétence D5.3 Élaborer une production dans un contexte collaboratif

7.2.2.2 TEST MIEL : MAÎTRISE DE L'INFORMATION DES ÉTUDIANTS DE LICENCE

En même temps que l'enquête, les étudiants ont donc été soumis à un test sur leurs compétences informationnelles. Le test MIEL (Maîtrise de l'Information pour les Étudiants de Licence) que nous avons construit s'inspire des référentiels cités ainsi que de l'étude de l'URFIST (Henriet et al., 2008) et est calqué sur le modèle de référence proposé par l'association EduDOC en 2008 : l'enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique (Pochet et Thirion, 2008a), elle-même reprenant les questions de l'étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises de la CREPUQ, Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec (Mittermeyer et Quirion, 2003).

L'objectif affiché de ces deux enquêtes, à la différence de la nôtre, est :

- de mieux cerner les besoins en matière de formation documentaire des étudiants et ainsi leur offrir des services mieux adaptés;
- procurer aux bibliothèques des données sur lesquelles peuvent s'appuyer les recommandations faites aux instances concernées pour mieux intégrer la culture informationnelle dans l'apprentissage universitaire.

Des questions ont été légèrement modifiées pour les adapter au contexte français et d'autres ont été ajoutées, notamment parce que les tests existants et les épreuves de C2I® (Université de Nice, 2006) se limitent à l'évaluation des compétences en matière de recherche d'information, mais aussi parce qu'il était nécessaire d'intégrer des questions sur les nouvelles compétences et connaissances liées à l'évolution du web. Les exemples ont été adaptés au contexte français. La limite du modèle choisi est bien entendu le cadre de référence. Le système éducatif français n'est pas le même que le système belge ou canadien (Christian Begin et al., 2012) et les formations à la maîtrise de l'information ne sont pas comparables (Durpaire, 2004a). La France est par exemple le seul pays à employer des personnels dédiés, les professeurs documentalistes, dans ses bibliothèques scolaires. Nous prétendons comparer des pratiques et des compétences de jeunes n'ayant pas bénéficié du même contexte d'étude ni des même modalités de formation à la maîtrise de l'information. Ces études de références font cependant autorité et leur formalisation nous a semblé offrir un cadre d'interrogation tout à fait pertinent pour notre objectif de recherche.

Notre enquête a été administrée plus tardivement que celles des deux modèles utilisés. Les étudiants avaient donc déjà tous reçu une formation universitaire aux compétences documentaires.

Cette évaluation diagnostique a été complétée par une autre, d'un niveau d'expertise plus complexe, en fin de formation. Entre-temps, les étudiants ont bénéficié de 180 heures d'enseignement de méthodologie du travail universitaire autour de l'expression-communication, de la maîtrise des TIC et de la recherche

d'informations, de la méthodologie du travail (prise de note, synthèse, conceptualisation et organisation de la pensée).

Notre objectif est de vérifier quelle maîtrise de l'information ont les étudiants. Nous avons donc fait le choix de suivre les axes reconnus de cette maîtrise : recherche et collecte de l'information, traitement et production d'informations, ainsi connaissances des enjeux de l'information aujourd'hui (Figure 83).

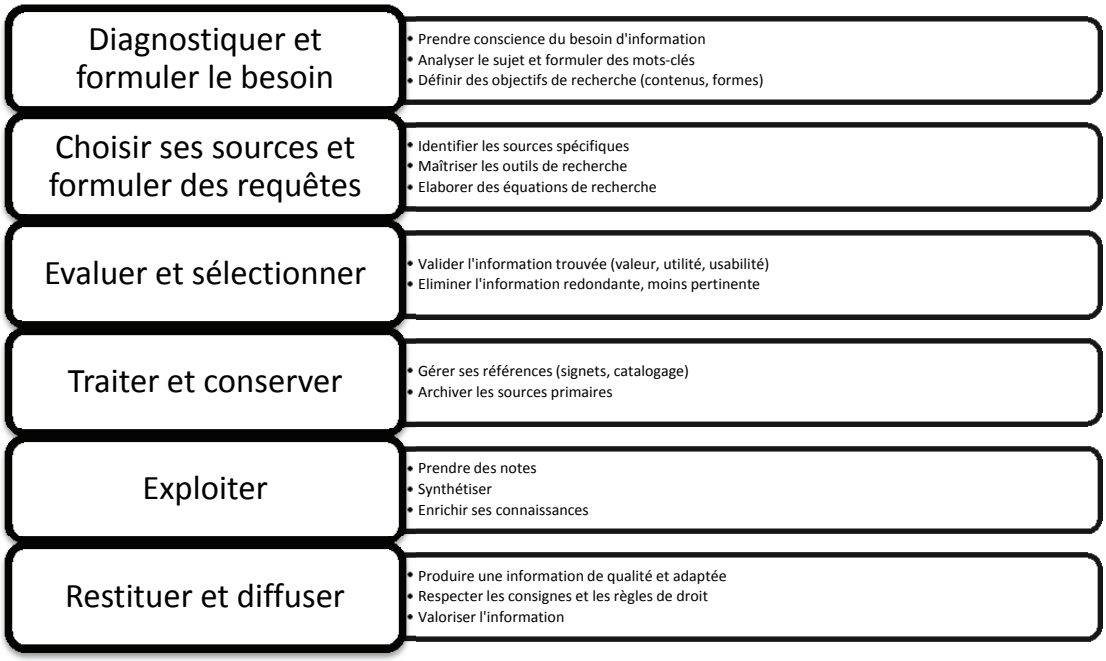


Figure 83 : Compétences de la maîtrise de l'information

L'évaluation finale s'est déroulée en présence, dans la salle informatique habituelle et en présence de l'enseignant. Même si nous savons que « l'introduction d'un instrument de mesure introduit, dans toute situation, une certaine perturbation et […] a une influence sur l'ensemble des résultats » (Mialaret, 2004), les différents tests informatiques administrés pour notre recherche étaient indispensable à l'évaluation des pratiques et compétences à différentes étapes du processus.

7.2.3 Focus group

Même si nos enquêtes étaient très précises et complètes, il nous a semblé nécessaire de les confronter à la parole des étudiants, pour affiner la compréhension de leurs pratiques et de leurs représentations, repérer les biais éventuels dans leurs réponses. L'objectif du focus groupe est d'identifier les raisons des usages/non usages en matière d'information dans les enseignements

à distance, des difficultés de pratiques, des jugements sur l'utilité de la maîtrise de l'information et les formations subies.

Le focus group a eu lieu en fin de formation, le 24 juin 2011 de 10h30 à 12h, dans le cadre d'un cours. Il a duré 1h30 et a été mené sur deux axes : les pratiques d'information dans l'EAD, la perception d'un cours à distance. Sur cette deuxième partie, l'enseignant était présent. Cela a été un moment d'échange libre dans une salle de cours conviviale avec des tables en rectangle. L'orientation des discussions a néanmoins porté sur les questions suivantes :

- Quels cours à distance avez-vous suivis ?
- Avez-vous l'impression d'avoir profité de la distance pour chercher de l'information ?
- Pourquoi non ?
- Quels avantages ?
- Avez-vous eu une formation ? Avez-vous l'impression qu'elle vous a aidé ? Incité à chercher plus ?
- Quels types de pratiques avez-vous eus dans les trois cours à distance ?
- Que pourrait-on faire pour optimiser les cours à distance ? Plus de contenu en ligne ? Plus de recherche d'information ? Mieux guider pour les recherches d'information ?

7.2.4 Entretiens

La volonté de mener des entretiens individuels auprès de la population cible était intégrée à notre méthodologie de recherche. Ces entretiens semi-directifs ont pour objectif de prendre en compte « des positionnements, des processus et des logiques d'action » (Miège et Pailliart, 2007). La pertinence de cette démarche a perdu de sa valeur au cours du semestre 2011. L'enquête administrée à l'entrée en formation permettait un questionnement très complet. Un effet pervers de l'expérimentation du dispositif en 2011 a été l'interrogation perpétuelle même si informelle du groupe par l'ensemble des collègues : sur leurs parcours, les ressentis, l'évaluation des enseignements, etc. Trop de sollicitations à des occurrences trop rapprochées nous ont semblé nuisibles à la recherche et la validité de réponses attendues, risquant par trop d'introduire le biais de la recherche dans la pratique et l'analyse empirique de cette pratique.

Nous avons cependant souhaité procéder à quelques entretiens « à froid », pour préciser, approfondir ou prolonger les réponses collectées par les enquêtes. Ces entretiens ont eu lieu lors de la deuxième promotion du DU Tremplin Réussite en juin 2012.

Par l'entretien individuel avec les interrogés nous avons voulu comprendre le point de vue de chaque acteur, nous familiariser avec son environnement, ses pratiques, ses besoins, en prenant en compte les contextes propres à chacun. Le guide d'entretien permettait donc d'aborder les questions suivantes, volontairement reprise de la trame utilisée pour le focus group : Quels cours à

distance avez-vous suivis ? Quel était l'intérêt de suivre ces cours à distance ? Faisiez-vous autre chose sur votre ordinateur pendant ces cours que ce qui était demandé ? Alliez-vous rechercher de l'information sur internet pendant ces cours ? Pour quoi ? Quels sont les cours qui vont former à la maîtrise de l'information (définir) ?

Il s'agissait bien sûr de faire expliciter l'action aux étudiants par la description du « déroulement temporel » (Balas-Chanel, 2002) et avec la difficulté de décrire sa propre action et qui « tient au fait que l'action est une connaissance autonome. Que l'on soit expert ou novice, il y a une part importante de ses actions, que l'on sait pourtant faire, dont on n'est pas conscient et qu'en conséquence on est bien incapable de mettre en mots sans une aide » (Vermersch, 2006). L'intérêt de l'entretien d'explicitation réside dans le fait que les traces sur la plate-forme ne nous permettaient pas de reconstituer les actions menées par les étudiants dans leurs pratiques d'information.

Les entretiens menés auprès des enseignants intervenant dans les cours à distance ont tenté d'affiner la compréhension du scénario pédagogique, d'aborder la question des acquis des pratiques informationnelles, et de l'intention en matière d'incitation aux pratiques.

7.2.5 Population enquêtée

Le DU Tremplin Réussite accueille un public en forte difficulté de positionnement, un public décrocheur. Le dispositif mis en place et l'accompagnement serré et individualisé n'ont pas permis de résorber l'évaporation encore importante. Ce phénomène a rendu le suivi de l'étude auprès de cette population extrêmement difficile comme en atteste le comptage ci-dessous (Tableau 33).

Tableau 33 : Participation des étudiants aux différentes occurrences de l'étude Perspectives

N°	Genre	Année de naissance	CURSUS	Série du baccalauréat	Année d'obtention du bac	Promotion DU	Boursier	Enquête entrée (1+2)	1. Enquête socio-académique	2. Enquête pratiques entrée	3. Test MIEL entrée	4. Enquête pratiques sortie	5. Test MIEL sortie	6. Focus group	7. Entretien	Abandon DU	Diplômés
1	M	1990	BTS - BTS Audiovisuel	STG	2009	2011	0	1	1	1	0	1	1	1		0	1
2	F	1992	L1 - Sciences du vivant	S	2010	2011	1	1	1	1	1	0	0	0		0	1
3	F	1994	CPGE - PCSI	S	2010	2011	0	0	0	0	1	1	1	1		0	1
4	F	1988	L1 - Sciences économiques et de gestion	ES	2009	2011	1	1	1	1	0	0	0	0		0	0
5	M	1990	L2 - LEA	ES	2008	2011	1	0	0	0	1	0	0	1		1	0
6	F	1991	L1 - Psychologie	ES	2009	2011	0	1	1	0	1	0	0	0		1	0
7	F	1992	L1 - Droit	ES	2010	2011	0	1	1	1	1	1	1	1		0	0
8	F	1992	L1 - Psychologie	L	2010	2011	0	1	1	1	1	1	1	1		0	1
9	M	1984	L1 - Anglais/Licence gestion	S	2004	2011	0	1	1	1	1	0	0	0		1	0
10	M	1992	L1 - Droit	S	2010	2011	0	1	1	1	1	1	1	1		0	0
11	M	1992	L1 - PAES1	S	2010	2011	0	1	1	1	1	1	1	1		0	1
12	M	1980	L1 - Économie	STG	2009	2011	0	1	0	0	1	0	1	0		1	0
13	M	1990	DUT1 - Mesures Physiques	ES	2009	2011	0	1	1	1	1	0	0	0		1	0
14	F	1990	L1 - Musique et Musicologie	STI	2009	2011	1	1	1	1	0	0	0	0		1	0
15	M	1991	DUT1 - Mesures Physiques	STI	2010	2011	0	1	1	1	1	0	0	0		1	0
16	M	1990	L1 - Sciences historiques	S	2008	2011	0	1	1	1	1	0	0	0		1	0
17	M	1992	DUT1 - Informatique	S	2010	2011	1	1	1	1	0	0	0	0		1	0
18	F	1989	L1 - Sciences sociales	STG	2008	2011	1	1	1	1	0	0	0	0		1	0
19	M	1992	PACES	S	2010	2011	0	1	1	1	1	0	0	0		1	0
20	F	1992	L1 - Droit	ES	2010	2011	0	1	1	1	1	1	1	1		0	1
21	M	1989	L1 - STAPS	S	2010	2011	0	1	1	1	1	0	0	0		1	0
22	M	1992	DUT1 - Informatique	S	2010	2011	0	1	1	1	1	1	1	0		1	0
23	M	1992	L1 - Droit	ES	2010	2011	0	1	1	1	1	1	1	1		0	1
24	F	1992	L1 - Arts visuels - Design	S	2010	2011	1	0	1	1	1	0	0	0		0	0
25	F	1990	L1 - Sociologie/DUT Mesures physiques	STI	2008	2011	0	1	1	1	1	1	1	1		1	1
26	F	1989	DUT1 GMP	STI	2009	2011	1	0	0	0	0	0	0	0		1	0
27	M	1989	L1 - Physique et sciences de l'ingénieur	S	2006	2011	1	1	1	1	0	1	1	1		1	1
28	M	1992	L1 - Prépa intégrée	S	2010	2011	0	1	1	1	1	0	0	0		0	0
29	M	1992	PACES	S	2010	2011	1	1	1	1	1	0	0	0		0	0
30	M	1991	L1 - Gestion	ES	2010	2011	0	1	1	1	1	0	0	0		0	0
31	F	1990	DUT2 - Chimie	S	2008	2011	0	1	1	0	1	0	0	0		0	0
32	F	1981	PACES	S	2000	2011	0	1	1	0	1	0	0	0		0	0
33	M	1993	DUT1 Chimie	S	2011	2012	1	1	0	1	1	0	0		0	0	
34	F	1991	L1 Anglais	S	2009	2012	1	1	1	1	0	1	1		1	0	
35	F	1993	L1 Sciences du vivant	S	2011	2012	0	1	1	1	0	1	1		1	0	
36	F	1993	L1 AES	BP CS	2011	2012	0	1	1	1	1	0	0		0	1	
37	M	1992	L1 Histoire	ES	2011	2012	0	1	1	1	0	0	0		0	1	
38	F	1993	DUT Chimie	S	2011	2012	1	1	1	1	1	1	1		1	0	
39	M	1991	L1 Droit	ES	2010	2012		1	1	1	1	1	1		1	0	
40	F	1993	L1 Philo	L	2011	2012	0	1	1	1	0	1	1		1	0	
41	F	1993	L1 Droit	ES	2011	2012	0	1	1	1	0	1	1		1	0	
42	F	1993	L1 Sciences du vivant	S	2011	2012	1	1	1	1	1	1	1		1	0	
43	M	1992	DUT2 Génie civil	S	2010	2012	1	1	1	1	0	1	1		1	0	

N°	Genre	Année de naissance	CURSUS	Série du baccalauréat	Année d'obtention du bac	Promotion DU	Boursier	Enquête entrée (1+2)	1. Enquête socio-académique	2. Enquête pratiques entrée	3. Test MIEL entrée	4. Enquête pratiques sortie	5. Test MIEL sortie	6. Focus group	7. Entretien	Abandon DU	Diplômés
44	M	1987	L3 Droit	S	2005	2012	0	1	0	1	1	1	1		1	0	
45	M	1993	DUT1 GEA	ES	2011	2012	0	1	1	1	0	0	0		0	0	
46	M	1992	CPGE1 ECE	ES	2011	2012	0	1	1	1	0	1	1		1	0	
47	M	1992	DUT1 GEA	ES	2011	2012	1	0	0	0	0	0	0		0	1	
48	M	1993	L1 Droit	S	2011	2012	0	0	1	0	0	0	0		0	1	
49	M	1993	DUT Génie Bio	STAV	2011	2012	0	1	1	1	1	0	0		0	0	
50	F	1992	L1 Lettres	BP CS	2011	2012	1	0	1	0	0	0	0		0	1	
51	M	1993	DUT1 PUB	L	2011	2012	1	1	1	0	1	0	0		0	1	
52	M	1992	CPGE1 MPSI	S	2011	2012	0	0	1	1	1	0	0		0	0	
53	F	1992	L1 droit	ES	2010	2012	0	1	0	1	1	0	0		0	1	
54	F	1993	PACES	S	2011	2012	0	1	1	1	0	1	1		1	0	
55	F	1993	L1 AES	ES	2011	2012	0	1	1	1	1	1	1		1	0	
56	F	1993	L1 Arts du spectacle	L	2011	2012	0	0	0	0	0	0	0		0	1	
57	F	1993	L1 AES	STG	2011	2012	0	1	1	1	0	1	1		0	0	
58	F	1990	L1 Japonais/DUT2 GIDO	L	2009	2012	1	1	1	0	1	0	0		0	0	
59	M	1992	L1 Droit	L	2011	2012	0	1	1	0	1	0	0		0	0	
60	M	1993	DUT1 Chimie	S	2011	2012	1	1	1	0	1	0	0		0	0	
			60 étudiants			Totaux	20	51	51	45	39	24	25	11	12	24	

Série des baccalauréats :
S = Baccalauréat scientifique
L = Baccalauréat littéraire
ES = Baccalauréat économique et social
STG = Baccalauréat sciences et technologies de la gestion
STAV = Baccalauréat sciences et technologies de l'agronomie et du vivant
STI = Baccalauréat sciences et technologies industrielles
BP CS = Baccalauréat professionnel Commerce-Services

Notre projet de recherche s'inscrit bien résolument dans une approche qualitative. La méthodologie adoptée pour étudier les profils et les pratiques des soixante étudiants des deux promotions du DU Tremplin Réussite, en 2011 et en 2012, inclut des enquêtes approfondies à partir d'indicateurs académiques et sociologiques de ces étudiants à profils et besoins spécifiques, des enquêtes sur leurs usages et leurs représentations des pratiques et des compétences, des évaluations de compétences (Tableau 34). Ces études longitudinales (à l'entrée et à la sortie du diplôme, sur les deux) ont été complétées par un focus group et des entretiens permettant d'affiner l'interrogation et la compréhension : que font-ils, comment font-ils, qu'apprennent-ils ?

Notre étude de l'offre et de la médiation s'est appuyée quant à elle sur la lecture critique des dispositifs existants et mis en place : outils techniques d'e-learning et de mise à disposition de l'information documentaire, l'interrogation des médiateurs qu'ont été les enseignants en e-learning du DU Tremplin Réussite

et les responsables de la médiatisation et de la diffusion de l'information dans l'université.

Tableau 34 : Cadre des méthodes d'investigation

Investigation	**Public**	**Date**
PRATIQUES		
Enquête profil sociologique et académique	2011 : 30 étudiants 2012 : 28 étudiants	Début de formation : février
Enquête pratiques culturelles et informationnelles	2011 : 30 étudiants 2012 : 28 étudiants	Début de formation : février
Évaluation des compétences	2011 : 30 étudiants 2012 : 28 étudiants	Début de formation : février
Enquête sur les pratiques informationnelles en e-learning	2011 : 30 étudiants 2012 : 28 étudiants	Fin de formation : juin 2011, mai 2012
Évaluation des compétences	2011 : 30 étudiants 2012 : 28 étudiants	Fin de formation : juin 2011, mai 2012
Focus group	2011 : 12 étudiants	Fin de formation : juin 2011,
Entretiens	2012 : 10 étudiants	Fin de formation : mai 2012
OFFRE et MEDIATION		
Observation	300 plates-formes EAD 80 portails documentaires d'universités 20 scénarios pédagogiques	2009-2013
Entretiens	2 enseignants du DU Directrice SCD Directeur DUN	Juin 2012

La valeur de notre méthodologie ne peut être établie que par la confrontation avec les critères de la validité scientifique. Notre étude longitudinale avait pour objectif d'asseoir et d'étoffer nos résultats en respectant le même modèle d'analyse sur les deux populations (2011 et 2012) pour garantir la validité interne de l'étude (Figure 84). Construite à partir d'autres études existantes, mais adaptée à l'évolution du domaine et à ce groupe particulier, elle pourra ouvrir à des analyses sur d'autres terrains de la distance et des pratiques d'information pour des étudiants en difficulté.

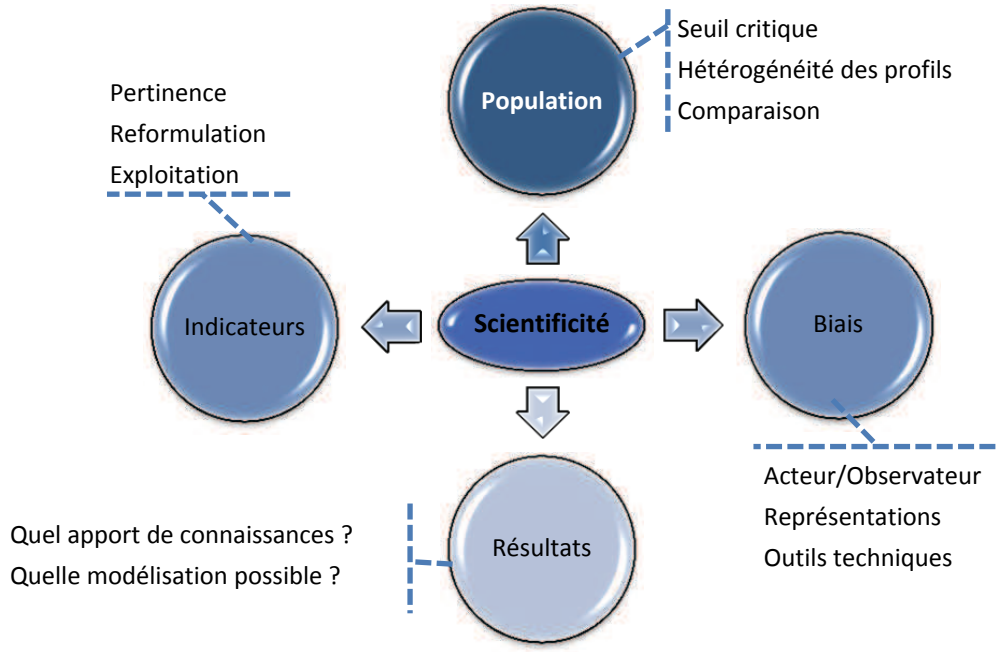


Figure 84 : Contrôle de l'étude

Cette exploration à travers des expériences et des stratégies de médiation de l'information documentaire dans les espaces de formation en ligne va à présent nous permettre de contextualiser notre étude sur les pratiques spécifiques des étudiants du DU Tremplin Réussite. Notre objectif est bien d'aller de l'autre côté du miroir pour observer l'usage, la représentation et l'appropriation qui peuvent être faite par une population spécifique d'étudiants.

7.3 PORTRAIT DE LA POPULATION ETUDIEE

C'est ainsi que le diplôme d'université Tremplin Réussite en Sciences humaines et Sociales (SHS), mis en place en février 2011 à l'Université de Strasbourg, nous offre le terrain et la population attendus pour notre recherche. Ce diplôme prend en charge au deuxième semestre des étudiants de première année de Licence dont les résultats du premier semestre indiquent qu'ils ne pourront très vraisemblablement pas valider leur première année (Université de Strasbourg, 2009a). Par ce "temps" d'apprentissage et d'orientation hors des filières, la volonté est de réduire les lacunes culturelles et les faiblesses méthodologiques des étudiants en difficulté (Coulon, 2005), de favoriser une réorientation réussie et de permettre le "raccrochage" des étudiants en "évaporation".

Nous ne nous sommes pas intéressée à ce public du seul point de vue des pratiques et compétences informationnelles et il nous paraît intéressant de dresser le portrait de cette population en terme de parcours et de profils pour mieux cerner les enjeux et les finesses de leurs pratiques informationnelles.

7.3.1 Profils sociologiques

Les étudiants du DU Tremplin sont issus d'un milieu socio-économique plutôt favorisé. 69,23 % des pères et 71,15% des mères exercent une activité professionnelle, 31,37 % sont enfants de cadres supérieurs et professions libérales, pour des chiffres nationaux de 30,7 % selon l'INSEE (INSEE, 2012). Nous sommes loin des conclusions communes des chercheurs sur la question des contextes sociaux défavorables à la réussite scolaire et universitaire, depuis Bourdieu jusqu'à Beaud (Beaud, 2003), pour qui le milieu d'origine des jeunes est un déterminant essentiel de l'intégration ou de l'élimination du système universitaire (Bourdieu et Passeron, 1964).

Dans son étude sur le capital parental, Fabrice Murat, à la suite d'autres chercheurs avant lui, constate que « les écarts selon les diplômes des parents (en particulier celui de la mère) tendent à être plus importants que les écarts selon la profession du père, ce qui met en avant l'importance du « capital culturel » (Murat, 2009). De nombreux travaux, notamment ceux de l'OCDE, tentent par ailleurs d'affiner l'analyse du rapport entre l'origine socioculturelle et la réussite de l'étudiant en utilisant par exemple «l'indice de position

socioscolaire, combinaison de plusieurs variables, mesurant la proximité au système scolaire du milieu familial de l'enfant » (Le Donné et Rocher, 2010). Entrent alors dans l'observation le diplôme de la mère avant celui du père, les pratiques culturelles des parents, leur disponibilité pour l'aide aux devoirs, les conditions matérielles de vie, le nombre d'enfants dans la fratrie, etc. Sans proposer une analyse aussi complète, nous pouvons noter que pour notre population que 59,62% d'entre eux vivent encore avec leurs parents (33% au niveau national) et 11,62% en résidence universitaire (10% selon l'étude de l'OVE). 40,39 % habitent à plus d'une demi-heure de leur domicile (la moyenne relevée par l'observatoire de la vie étudiante est de 20 mn (Observatoire de la vie étudiante (OVE), 2011) dans le même type de contexte).

Plus intéressantes sont les données sur les parcours académiques des parents (Figure 85). Si 23% de nos étudiants ignorent le dernier diplôme obtenu par leur père, ils sont 13,46% seulement à ignorer celui de leur mère. Pour ceux qui ont pu le préciser, 34,62% des pères et 51,92% des mères ont un diplôme entre bac+2 et bac+6 ou plus.

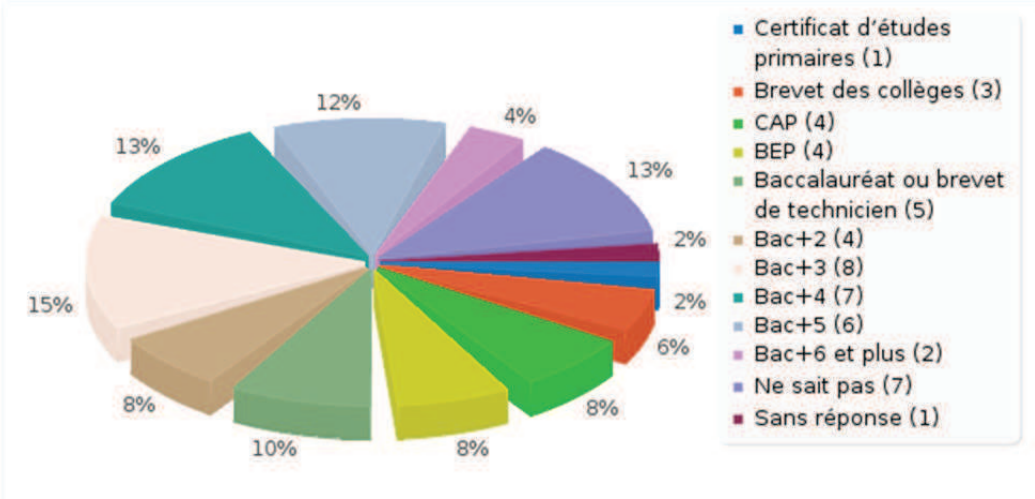


Figure 85 : Plus haut niveau de qualification de la mère, étudiants du DU Tremplin 2011 et 2012

Dans le travail de Dominique Place et Bruno Vincent sur l'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences (Place et Vincent, 2010), 71,7% des mères des personnes âgées de 26 à 65 ans vivant en France métropolitaine et diplômées de l'enseignement supérieur ont un diplôme supérieur au baccalauréat, pour 65,5 % des pères. Cette étude, déjà ancienne, se base sur l'enquête Information et Vie Quotidienne de l'INSEE (INSEE, 2004). Certes les chiffres pour les étudiants du DU Tremplin sont inférieurs à ces données, et le profil n'est pas tout à fait le même. Nos étudiants sont plus jeunes mais surtout ils ne sont pas encore diplômés de l'enseignement supérieur et nous ne pouvons encore prévoir le taux de réussite des jeunes qui sont retournés ou retourneront dans un cursus universitaire après le DU. Il est

tout même intéressant de relever que dans notre population, l'influence du niveau d'études de la mère sur le parcours universitaire de l'étudiant ne semble pas significative.

7.3.2 Profils académiques

Les étudiants qui intègrent le DU Tremplin réussite sont donc déjà inscrits à l'université de Strasbourg. Quelques dérogations ont été possibles pour des élèves de classes préparatoires, de BTS ou, pour 2012, de l'Université de Haute Alsace. 53% d'entre eux sont des garçons. Si nous attendions tout autant des jeunes en difficultés d'apprentissage qu'en souhait de réorientation, la réalité a montré qu'ils ont surtout affiché des difficultés de positionnement.

Le passé scolaire des étudiants inscrits au DU, et donc en échec dans leur filière d'origine, ne correspondent pas non plus à l'image donnée par les études sur les profils des étudiants décrocheurs ou en échec (Figure 86). Celles-ci se rejoignent pour isoler comme facteur déterminant de la réussite la scolarité antérieure. Le travail mené par exemple par Nathalie Beaupère et Gérard Boudesseul confirme que les étudiants issus de baccalauréats scientifiques réussissent mieux que les autres (Beaupère et Boudesseul, 2009). Pour Sophie Morlaix et Bruno Suchaut, un « étudiant titulaire d'un bac S a 10,5 fois plus de chance d'être admis au semestre 1 qu'un étudiant titulaire d'un bac professionnel ; de même, un étudiant ayant obtenu une mention au bac a 5,1 fois plus de chances d'être admis qu'un non titulaire d'une mention » . Dans leur étude de 2012, les auteurs remarquent en effet eux aussi « le poids très fort du passé scolaire (retard scolaire, série et mention du bac) dans la réussite des étudiants, le niveau académique (DALF) représentant 5% de cette variance expliquée, les modalités de choix d'orientation 3,8%, les caractéristiques sociales (le fait d'être boursier ou non) moins de 3% et les performances cognitives (Raven) seulement un peu plus de 2% » (Morlaix et Suchaut, 2012).

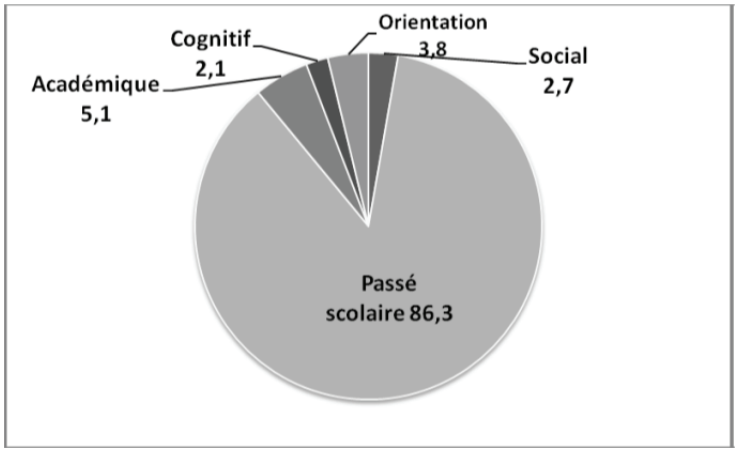


Figure 86 : Contribution des caractéristiques des étudiants à leur réussite en fin de première année universitaire (Morlaix et Suchaut, 2012)

Notre population ne répond pas à ce critère, puisque vingt-sept étudiants du DU sur les soixante inscrits ont obtenu un bac S, pour seize diplômés d'un baccalauréat ES (Figure 87).

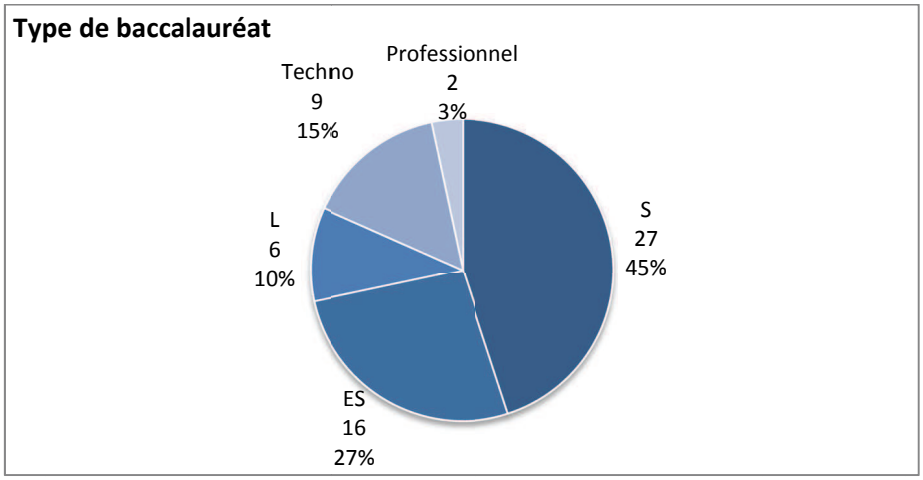


Figure 87 : Baccalauréat d'origine des étudiants du DU Tremplin Réussite

Sur la question du retard et de la mention comme critères de réussite en première année d'études, nous retrouvons les mêmes contradictions. Les étudiants du DU Tremplin Réussite ont peu de retard dans leurs études (Figure 88) et 47% d'entre eux ont eu une mention au baccalauréat (Tableau 35).

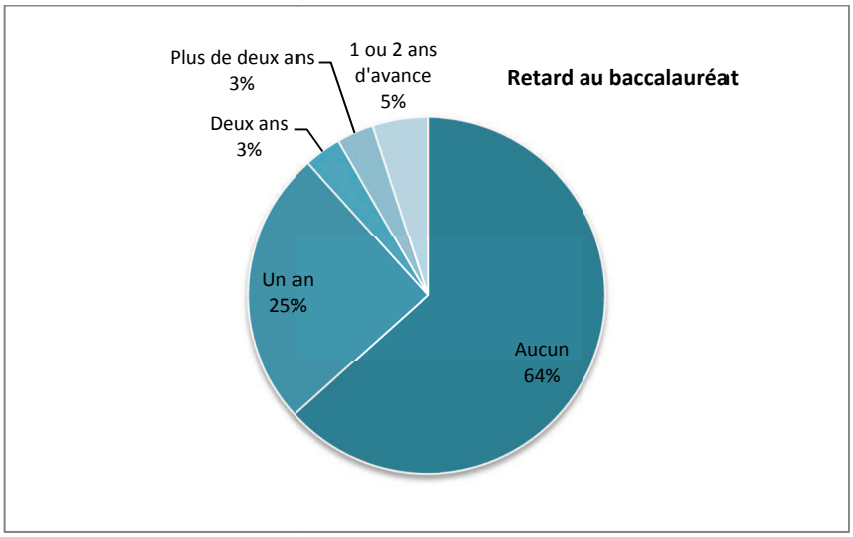


Figure 88 : Nombre d'année(s) de retard ou d'avance au moment du baccalauréat

Tableau 35 : Mention obtenue au baccalauréat

Mention au baccalauréat		
Sans mention	32	53%
Assez bien	22	37%
Bien	3	5%
Très bien	3	5%
	60	100%

L'analyse des cursus universitaires d'origine des étudiants du DU Tremplin ne permet donc pas de relever d'éléments significatifs sur la réussite ou l'échec des étudiants, pas plus d'ailleurs que leur cursus disciplinaire post-baccalauréat, qu'aurait par ailleurs pu éclairer la thèse de Mathias Millet sur l'empreinte déterminante donnée au travail universitaire par la matrice disciplinaire (Millet, 2003).

7.3.3 Le travail universitaire

Tout autant, nos étudiants ne marquent pas dans nos indicateurs de signes qui auraient pu laisser prévoir leur échec au premier semestre de leur entrée à l'université. 80, 77% d'entre eux affirment en début de DU avoir eu une implication normale ou importante dans leurs études et 92,3 % ont eu de l'intérêt pour leurs études secondaires (Figure 89). L'ensemble des étudiants considèrent que leur parents se sont intéressés à leur parcours (Feyfant, 2011).

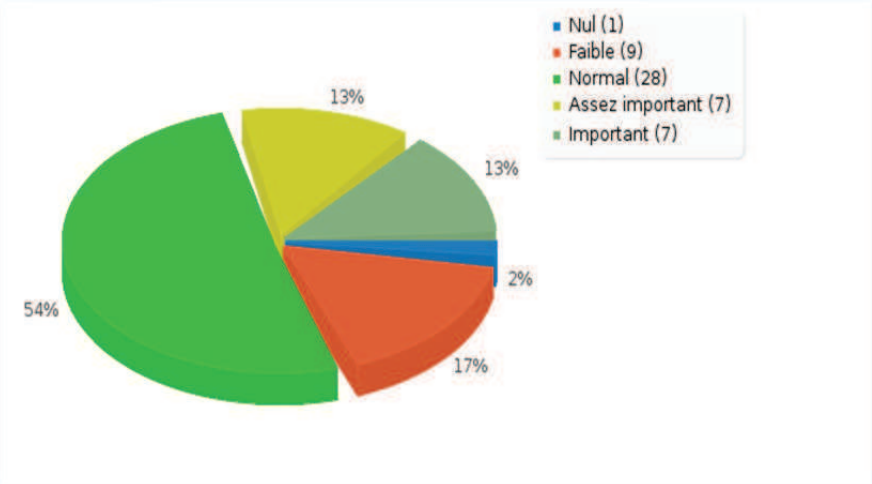


Figure 89: Quelle était votre implication dans les études secondaires ?

Cependant, 65.38% travaillent entre une et cinq heures par semaine pour leurs études (Figure 90), 11.54% entre 6 et 10h, ce qui est inférieur aux chiffres établis dans d'autres études comme celle de Mathias Millet (Millet, 2003). Leur comportement au travail semble par ailleurs sérieux. 84,64 % rattrapent souvent ou parfois les cours manqués, relisent leurs notes (86,54%), font des fiches de révision (65,39%). Mais seulement 11,54% des étudiants ont des lectures complémentaires régulièrement.

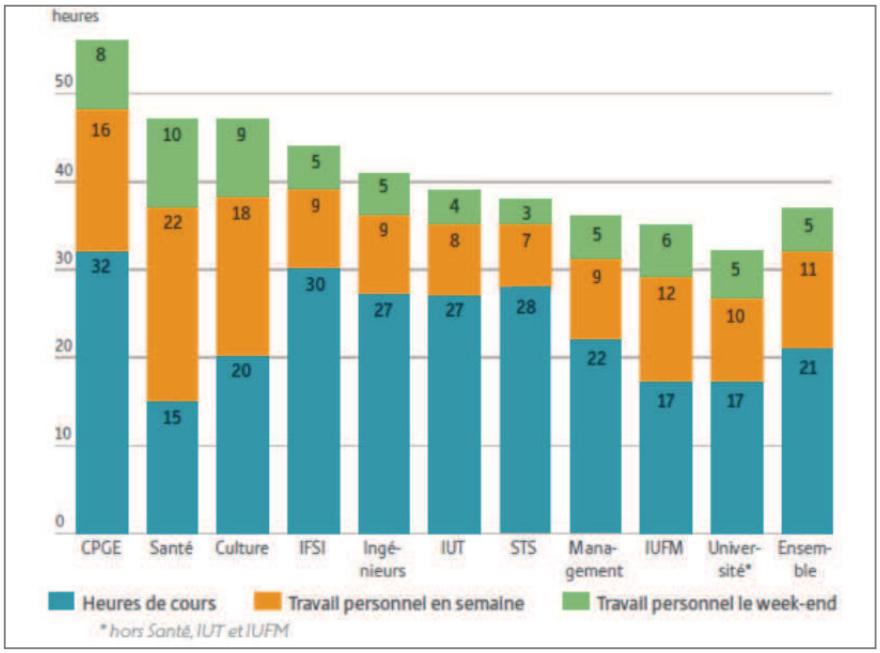


Figure 90 : Durée du travail studieux (inscrits en licence et classes supérieures du lycée) (Observatoire de la vie étudiante (OVE), 2011)

La maison reste le lieu principal pour le travail personnel (pour 78,85% des étudiants), pour les conditions de calme comme première raison. 28,85% des étudiants du DU ne travaillent jamais en bibliothèque universitaire (15,38% y travaillent souvent et 55,77% parfois) et 69,23% jamais en médiathèque.

Dans l'ensemble, les étudiants du DU constatent un niveau d'exigence plus important à l'université qu'au lycée, et comme le montrent d'autres enquêtes une charge de travail plus forte (Rayou, 2010). Ils témoignent eux aussi de leurs difficultés en ce qui « concerne la compréhension des attentes de l'enseignant » (Paivandi et Espinosa, 2013). À 76,92%, ils trouvent le niveau des enseignements plus élevé qu'au lycée, et 88,46% d'entre eux que la quantité de travail à fournir est plus forte, voire beaucoup plus forte pour 46,15%. Le manque d'organisation est la difficulté la plus importante soulevée par les étudiants du DU Tremplin (30,77%), ce qu'ils ont d'ailleurs souvent exprimé au moment de leur recrutement, avant le manque d'intérêt pour la discipline (23,08%) et les difficultés de compréhension (17,31%). Seulement 5,38% du groupe ne travaillent jamais avec un planning de travail.

Dans leur parcours antérieurs au DU Tremplin, ces étudiants n'ont par ailleurs guère été consommateurs des aides proposées par l'université en matière de réussite. 42,31% ignorent si leur composante d'origine proposait du tutorat enseignant par exemple même si 25% l'ont rencontré au moins une fois. 32,51% de nos étudiants ont bénéficié pourtant au moins une fois d'heures de soutien ou de tutorat étudiant.

Le rapport au travail des étudiants du DU nous donne donc une image assez peu contrastée, mais tout de même intéressante, de leurs difficultés. Ils se sont plutôt moyennement investis dans leur travail universitaire. Les entretiens de positionnement d'entrée dans le dispositif nous permettent d'ailleurs d'interpréter leur acception des « difficultés d'organisation ». Pour une part importante d'entre eux, le manque de motivation et la difficulté à se mettre au travail studieux ne relèvent pas du manque d'engagement dans le cursus mais d'une simple difficulté d'organisation et de gestion d'agenda. Ce constat, associé à leur représentation du niveau et de l'implication attendus à l'université, indique un rapport au travail universitaire mal maitrisé et assumé. Il nous semble que cette question de l'engagement peut bien être une clé de compréhension de l'échec d'une partie des étudiants du DU, et rejoint d'ailleurs d'autres études qui établissent que « le fait d'échouer tient plus à un manque d'affects positifs (ne pas se sentir impliqué ni motivé) qu'à la présence d'états émotionnels négatifs (irritabilité, contrariété) » (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007).

Sans que nous n'ayons mis en place la démarche scientifique pour étudier l'impact des facteurs psychologiques sur la réussite des étudiants du DU, les échanges et les bilans écrits de formation montrent à quel point il faut et faudrait prendre en compte ces déterminants. Le principal bénéfice du dispositif mis en avant par les sortants est la prise de confiance en soi. On peut penser en effet que « la 1re année d'université étant une période stressante, le névrosisme devrait nuire à l'ajustement des étudiants. […] Les processus transactionnels peuvent avoir des effets sur la réussite : évaluation des caractéristiques de la situation (stress perçu), évaluation des ressources personnelles permettant de la maîtriser (contrôle perçu) et des ressources sociales perçues (soutien social perçu), élaboration de stratégies d'ajustement (*coping*) » (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007). Stress et anxiété, impulsivité sont étudiées dans leur rapport à la réussite et à l'échec avec la conclusion dans l'étude d'Émilie Boujut et Marilou Bruchon-Schweitzer que seule l'impulsivité semble être un facteur réellement significatif pour la réussite. Les travaux sur les effets des facteurs psychologiques sont cependant encore peu nombreux et peu concluants quant aux réels effets sur la réussite des étudiants.

7.3.4 L'orientation

Le facteur de la stratégie d'orientation dans la réussite au diplôme (Figure 91) est aussi largement présenté dans les études comme fondamental (Marquié et INJEP, 2012), même si pour certains auteurs « il semble […] de moins en moins

fondé de prétendre qu'une réflexion sur le projet, en tout cas professionnel, de l'étudiant universitaire constituerait le gage d'une transition réussie vers ce niveau d'enseignement » (Biémar et al., 2006). Nombre d'études et de stratégies des universités considèrent néanmoins que les étudiants qui réussissent sont ceux qui ont construit un projet d'études (Morlaix et Suchaut, 2012), sont aussi ceux qui se projettent dans un métier (Lassarre, Giron, et Paty, 2003), sont encore ceux qui ont le goût et l'intérêt de la discipline choisie (Lemaire, 2000).

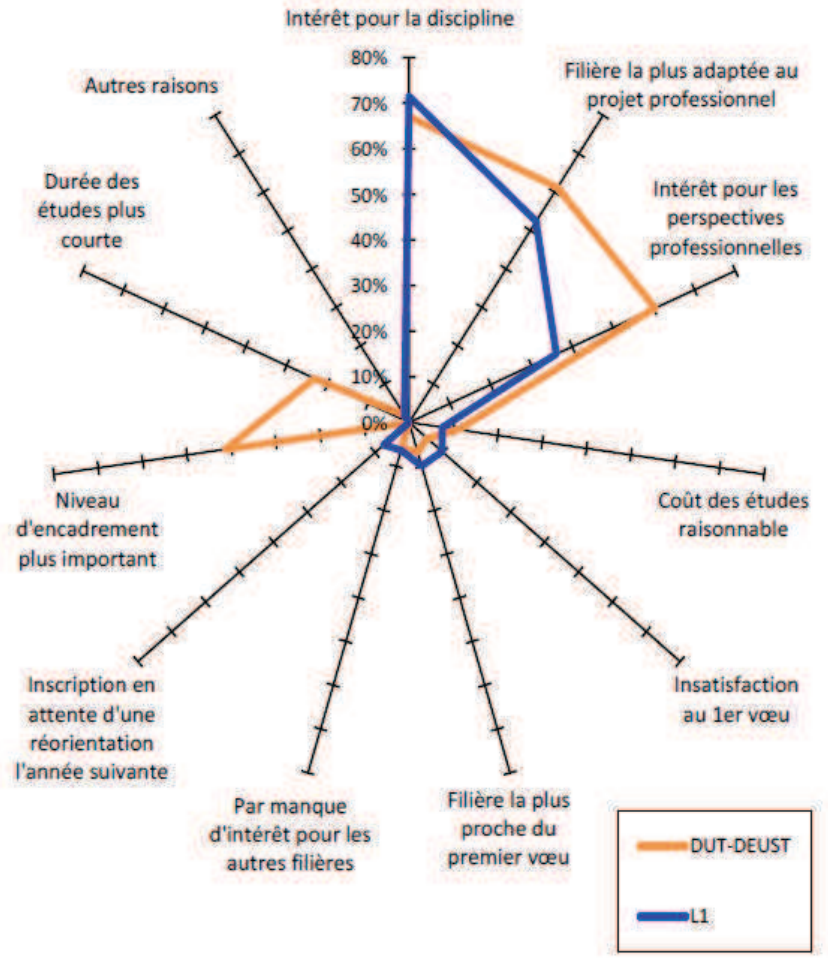


Figure 91 : Les raisons citées par les bacheliers 2009 inscrits dans les universités d'Alsace pour expliquer le choix de leur formation (Monicolle et al., 2011)

Nos deux promotions du DU Tremplin répondent à tous ces critères (Figure 92), et pourtant ont échoué (51% d'entre eux ont eu des résultats insuffisants) ou décroché à l'issue du premier semestre d'université.

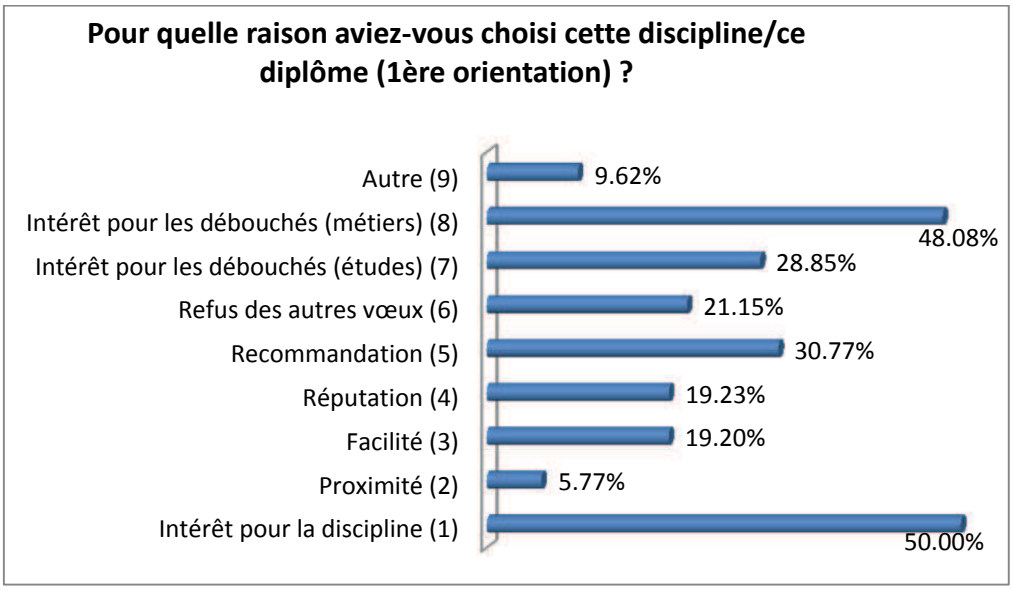


Figure 92 : Pour quelle raison aviez-vous choisi cette discipline/ce diplôme (1ère orientation) ?

57,7% des inscrits au DU Tremplin Réussite ont pourtant obtenu leur vœu d'orientation post-bac et donc choisi leur filière d'orientation (Tableau 36). Au niveau régional, 27% des bacheliers 2009 n'ont pas obtenu leur premier vœu à l'université de Strasbourg ou à l'université de Haute Alsace (Monicolle et al., 2011). L'argument de l'échec au premier semestre par dépit d'une orientation contrariée ne tient donc guère pour notre terrain. Bien sûr, le témoignage des étudiants du DU permet de constater que ces premiers choix d'inscription à l'université n'étaient pas forcément des vœux d'orientation réfléchis et personnels. L'influence du milieu familial et proche, les fausses représentations, l'insuffisance de prise d'information peuvent également être la cause de cet atypisme universitaire (Coinaud et Vivent, 2010).

Les études existantes révèlent par ailleurs « des pratiques hétérogènes selon les profils et les parcours, où les relations de proximité et l'estime de soi jouent un rôle essentiel » (Marquié et INJEP, 2012). La confiance en soi, en son avenir et en ses projets sont connus pour déterminer la persévérance (Galand, 2006). La conjonction de ces facteurs peut expliquer le renoncement de certains étudiants du DU Tremplin dans leur cursus initial, souvent ceux qui ont fait preuve d'implication et ont eu de bons résultats au lycée. La rupture pour eux est liée à la fois à la prise de conscience des représentations fausses qu'ils avaient de la discipline et des métiers, à la déstabilisation due à de nouvelles modalités d'apprentissage et de travail, à un environnement nouveau, adulte et exigeant l'autonomie de vie et d'études.

Tableau 36 : Vœux d'orientation et inscriptions réelles des étudiants avant l'entrée en DU

	Quels étaient vos vœux de formation après le baccalauréat ?	**Dans quel diplôme vous êtes-vous inscrit(e) à la rentrée de septembre ?**
1	INSA Strasbourg, architecture	*L1 Arts visuels-Design*
2	PACES	PACES
3	L1 Droit	L1 Droit
4	DUT Mesures Physiques	DUT Mesures Physiques
5	DUT Mesures Physiques	DUT Mesures Physiques
6	BTS communication des entreprises	*L1 sociologie*
7	L1 Sciences du vivant	L1 Sciences du vivant
8	PACES	Aucun
9	L1 Sciences économiques et gestion	L1 Sciences économiques et gestion
10	DUT techniques de commercialisation	*L1 Sciences économiques et gestion*
11	L1 Arts appliqués	*BTS audiovisuel*
12	BTS Comptabilité	*L1 Anglais*
13	PACES	PACES
14	DUT Infocom option publicité	*L1 Droit*
15	DUT Informatique	DUT Informatique
16	IUT Techniques de commercialisation	*L1 Droit*
17	L1 Psychologie	PACES
18	DUT Mesures Physiques	*L1 Sciences économiques et gestion*
19	PACES	PACES
20	Physique et applications	Physique et applications
21	DUT Infocom option publicité	*L1 Psychologie*
22	CPGE ECE	*L1 Droit*
23	L1 STAPS	L1 STAPS
24	DUT Carrières sociales	*L1 Psychologie*
25	Dut Chimie	Dut Chimie
26	L1 Musicologie	L1 Musicologie
27	École d'ingénieur	École d'ingénieur
28	DUT Informatique	DUT Informatique
29	BTS industrialisat° produits mécaniques	BTS industrialisat° produits mécaniques
30	L1 Psychologie	L1 Psychologie
31	L1 Sciences de la vie	L1 Sciences de la vie
32	L1 Droit	L1 Droit
33	UTC	*PACES*
34	DUT Infocom opt° Gestion de l'information	*LLCE Japonais*
35	CPGE MPSI	CPGE MPSI
36	DUT Chimie	DUT Chimie
37	DUT Infocom option publicité	DUT Infocom option publicité
38	DUT GEA	*Aucun*
39	BTS communication	*L1 AES*
40	L1 Droit	L1 Droit
41	INSA	*DUT Génie civil*
42	DUT Génie Biologique	*DUT Chimie*
43	L1 Sciences de la vie	L1 Sciences de la vie
44	BTS Communication	*L1 AES*
45	CPGE ECE	CPGE ENS Cachan D2 Eco-Méthodes
46	DUT Carrières Juridiques	*L1 Droit*
47	L1 Histoire	L1 Histoire
48	DUT Génie Biologique	DUT Génie Biologique
49	L1 Sciences de la vie	L1 Sciences de la vie
50	CPGE ECE	*DUT Infocom opt° Gestion de l'information*
51	CPGE ECE	CPGE ECE
52	DUT techniques de commercialisation	DUT techniques de commercialisation

La démarche d'orientation de ces étudiants est intéressante à étudier car elle nous apporte des éléments d'information sur les deux sujets qui nous intéressent : le décrochage et les pratiques d'information. 30% des étudiants ont eu des démarches d'information volontaires : au CDI du lycée mais surtout au centre d'information et d'orientation (CIO). Plus de 71% ont mené une partie de leurs recherches sur internet (Figure 93). L'importance donnée par notre population à l'information et le conseil apportés par les proches et les pairs rejoint les conclusions des enquêtes de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP) menées depuis 2006 sur les pratiques et usages des jeunes en matière d'information sur l'orientation (Delesalle, 2006).

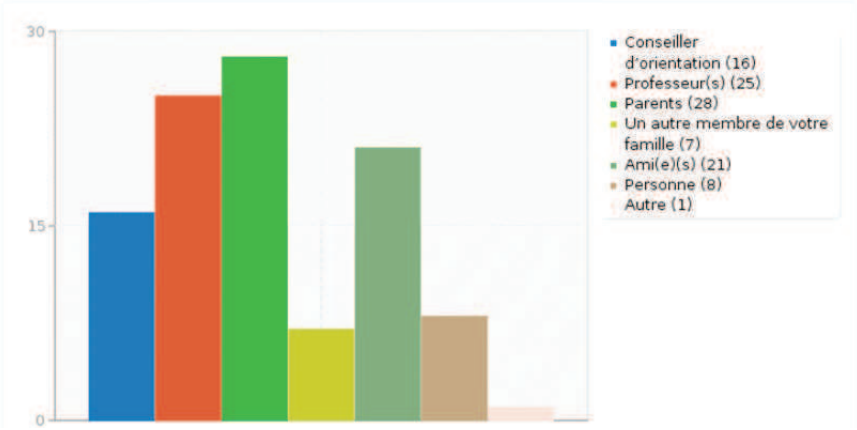


Figure 93 : Par qui avez-vous été conseillé(e) ?

Les déterminants de la stratégie d'orientation croisent par ailleurs ceux de la réussite : « l'âge, le genre, le contexte familial, l'environnement (le territoire), mais aussi – et de manière très significative – le parcours scolaire » (Marquié et INJEP, 2012) sont essentiels. Là encore, notre population se distingue, ne présentant pas les caractères des jeunes en difficulté d'orientation, bien que 67,31 % d'entre eux ont le sentiment de ne pas avoir été suffisamment informés concernant la poursuite d'études après le baccalauréat. Mais la question posée à des étudiants en rupture de parcours peut avoir introduit un biais. S'ils sont en réorientation aujourd'hui, est-ce parce qu'ils ont été mal informés ? Auraient-ils fait la même réponse au moment de leur inscription en septembre ?

Les étudiants inscrits en DU Tremplin affirment à 53.85% que leurs parents les ont conseillés dans leur choix d'orientation et à 100% que ces derniers se sont préoccupés de leur scolarité. Dans 67,3 % des cas, les étudiants ont été informés de l'existence du DU par des proches (dont les parents pour 19.23%). Dans le parcours vers le DU, les parents ont joué un rôle prépondérant et souvent complexe pour nombre d'étudiants. Certains parents, père ou mère, ont été acteurs, voire pilotes, du processus d'information et de motivation pour ce raccrochage. Ils ont initié les démarches parfois dès octobre et assuré un suivi régulier avec nous. Ce premier constat interroge sur la difficulté supplémentaire

vécue par les jeunes ne disposant pas de cette implication de la part de la famille. Il interroge aussi sur la pression familiale consciente ou inconsciente exercée sur les choix des jeunes. La question du rôle des parents dans l'orientation/ré-orientation de leurs enfants mériterait d'ailleurs d'être développée et de faire l'objet d'études plus approfondies et plus fines car « les aspirations familiales et les attentes scolaires se lisent et se confrontent à travers les décisions d'orientation et leur contexte tout au long du parcours de formation » (Coinaud et Vivent, 2010).

7.3.5 Le parcours dans le DU Tremplin

Les motivations des étudiants pour intégrer le diplôme d'université Tremplin Réussite (Figure 94) sont cohérentes avec les objectifs fixés pour ce dispositif et avec ce qu'ils ont annoncé au moment de leur recrutement : une aide à l'orientation et des méthodes de travail. L'enjeu est donc tout autant de travailler sur les difficultés d'apprentissage que sur les difficultés de positionnement à l'université.

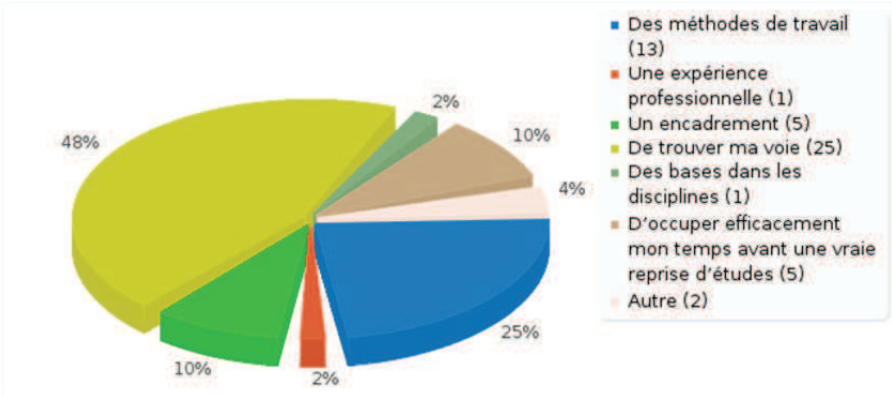


Figure 94 : Qu'attendez-vous du DU Tremplin ?

En 2011, seize étudiants ont mené la formation jusqu'à son terme et neuf ont obtenu leur diplôme. En 2012 seize étudiants sont restés jusque fin juin et dix d'entre eux ont été diplômés. Le taux d'abandon du dispositif reste donc fort et malgré des actions d'amélioration en 2012 pour compenser les départs (stage en fin de cursus, suivi plus important des étudiants), les progrès en terme de maintien en formation ne sont pas probants. Il se confirme que les difficultés que rencontrent les étudiants en abandon d'études sont complexes et pas seulement liés à des cadres de formation ou des raisons conjoncturelles que pourraient compenser ou rectifier un dispositif cadré, connu par ailleurs pour son fort effet d'implication et de persévérance. En effet, « on décroche aussi d'un programme destiné aux décrocheurs » (Romainville, 2006), avec le risque de la « double exclusion sociale que subissent ceux qui n'auront pas fréquenté les dispositifs d'aide à la réussite à l'université et qui pourront être considérés comme

responsables de leur échec faute d'avoir eu la volonté nécessaire pour s'en sortir » (Annoot, 2012).

La différence entre le nombre d'étudiants présents jusqu'à la fin de la formation et les diplômés nous interpellent également. La volonté était dès le départ de mettre en place un dispositif d'aide à la réussite. Décider que ce dispositif serait diplômant a fait l'objet de nombreuses discussions. Malgré tout, il était intéressant que ces étudiants en échec puissent clore leur parcours de raccrochage par un diplôme. D'une part, l'effet de l'instrumentalisme scolaire (Barrère, 1998) nous faisait craindre la « difficulté que rencontrent des jeunes, conditionnés par l'instrumentalisme scolaire, à accorder du sens aux évaluations qui clôturent une formation « non-diplômante » (Romainville, 2006). Nous voulions aussi valoriser la reprise d'étude de ces étudiants par ce diplôme et la possibilité de le certifier dans leur curriculum. La possibilité du maintien de la bourse d'études pour les étudiants du DU était aussi un argument pour sanctionner le semestre par un diplôme de l'université.

Pour certains, le choix de sanctionner la participation au dispositif par un diplôme a eu un effet motivant mais pour d'autres un diplôme d'université ne revêtait pas un attrait suffisant pour les engager dans les épreuves d'évaluation. Ces étudiants à l'attitude plus consumériste voulaient piocher dans le dispositif l'accompagnement et les enseignements sans s'imposer la contrainte de l'engagement et du travail universitaire et sans se confronter à l'évaluation. Ces étudiants-là, sans quitter la formation, n'ont pas obtenu le diplôme car ils n'ont pas passé les différentes épreuves ou rendu les travaux. Ils ont néanmoins tiré parti du dispositif dont ils reconnaissent le bénéfice pour leur parcours ultérieur[1]. Il reste qu'il serait peut-être intéressant de se détacher plus de l'offre « universitaire » et de suivre la proposition de certains étudiants d'« accentuer l'aspect "non scolaire" du DU ».

Il faut également reprendre nos comparaisons précédentes sur les profils des étudiants entrant dans le DU et analyser à présent les sortants du dispositif (Tableau 37). En effet, si l'on étudie les profils des étudiants qui sont restés dans le dispositif jusqu'à la fin, les tendances se rapprochent des études classiques : 60% ont obtenu une mention au baccalauréat, 73% n'ont pas eu de retard dans leur scolarité, 46% sont issus d'un bac S. Il serait intéressant de poursuivre ou d'étendre la collecte de données sur ces indicateurs, qui nous permettrait d'interpréter sans spéculer le rapport entre des profils types d'étudiants et le « raccrochage » tout autant que la réussite et l'échec. A ce stade, nous pouvons simplement conclure avec prudence que les étudiants du dispositif présentant le plus de « chances » de réussir selon les études existantes sont en effet ceux qui

[1] Le Du Tremplin Réussite est intégré dans la démarche qualité de l'Université de Strasbourg et fait l'objet de l'évaluation des formations. Une évaluation à froid a aussi été administrée auprès des anciens étudiants un an après la fin de formation.

ont persévéré et réussi dans le DU Tremplin réussite. Mais la non-persévérance dans le DU n'est pas forcément un signal fort de prédiction d'échec pour les études à venir. En effet, l'enquête menée un an après la sortie du DU pour la promotion 2011 indique que les six répondants ayant abandonné le DU ont validé leur deux semestres universitaires en 2012-2013. Bien sûr, l'annonce de cette réussite peut avoir été le motif de réponse à notre enquête, ce qui expliquerait les bons résultats. Parmi les douze étudiants de 2011 ayant suivi le dispositif jusqu'au bout, un seul n'a pas encore trouvé sa voie.

Tableau 37 : Comparaison des profils des étudiants entrants et sortants du DU Tremplin Réussite

	Ensemble des étudiants inscrits au DU	**Étudiants non-démissionnaires du DU**
Mention obtenue au baccalauréat		
Sans mention	53 %	40 %
Assez bien	37 %	43 %
Bien	5 %	10 %
Très bien	5 %	7 %
Retard au baccalauréat		
Aucun	64 %	73 %
Un an	25 %	43 %
Deux ans	3 %	3 %
Plus de deux ans	3 %	3 %
Année d'avance	5 %	7 %
Type de baccalauréat		
S	45%	46 %
ES	27%	28 %
L	10%	11 %
Techno	15%	15 %
Professionnel	3%	0 %

7.3.6 Profils et parcours

Le peu de correspondances de profils entre les étudiants en échec identifiés dans les enquêtes quantitatives et qualitatives antérieures et ceux du DU Tremplin Réussite nous interpelle. Quelles conclusions pouvons-nous tirer de cet ensemble de données mises en regard des études déjà existantes et plus larges que la nôtre ?

Il est intéressant de dresser un premier constat sur notre population, valable d'ailleurs pour les enquêtes déjà existantes qu'elles soient quantitatives ou même qualitatives. Les limites que nous pouvons relever sont l'absence de différenciation entre les types d'étudiants. On ne distingue pas, quand on analyse les profils des étudiants en échec, les causes de celui-ci. Il faudrait isoler pour chaque profil d'étudiants (milieu socio-économique, cursus antérieur, etc.) les causes de l'échec : motivation et implication, difficultés d'apprentissage, difficultés d'orientation. Les études récentes et qualitatives tentent bien d'affiner les raisons de l'échec ou de la réussite (Gruel, 2002), mais elles ciblent des

parcours individuels. Les enquêtes quantitatives quant à elles ne proposent pas de distinction dans leurs analyses. Pourtant, il serait pertinent de vérifier certaines hypothèses. Par exemple, le décrochage ou l'échec des étudiants issus du baccalauréat S n'est-il pas plus lié à des difficultés d'orientation que d'apprentissage ? En effet, cette série du baccalauréat accueille plus largement les élèves sans projet d'orientation spécifique mais ayant le niveau suffisant pour intégrer cette filière plus sélective et réputée plus ouverte en termes de débouchés.

Notre population est certes restreinte mais la cible convoquée à participer au DU Tremplin est bien celle de tous les étudiants de première année de l'université de Strasbourg, soit près de 6000 étudiants au 15 janvier 2012, informés par messagerie, affichage, contacts auprès des services d'orientation et d'insertion (Espace Avenir, Pôles Emploi, CIO, etc.), ainsi que couverture par la presse locale et nationale. Il apparaît néanmoins que nous ont échappé les réels décrocheurs, dorénavant indifférents à ce type d'information, les étudiants en déni de l'échec qui poursuivent dans leur parcours, et y réussiront peut-être, les étudiants trop peu sensibilisés aux enjeux de l'information sur l'orientation. Nous pouvons donc noter que les étudiants du DU ont comme dénominateur commun leurs résultats insuffisants ou leur abandon au semestre 1 et le choix du « raccrochage », ce qui pourrait laisser à penser que leur échec n'est réellement qu'un accident de parcours. L'enquête menée auprès des anciens étudiants un an après leur semestre tend à le prouver. Qu'ils aient abandonné le DU ou qu'ils aient mené à terme leur formation, les anciens étudiants ont validé pour la plupart leur année dans leur nouveau diplôme. Même s'ils sont nombreux à affirmer, comme cet étudiant, que le DU est « une vraie chance pour les étudiants paumés dans leur orientation qui ont besoin de recadrage et de reprendre confiance en eux » ou cet autre qu'il a été un « tremplin incontestable pour la suite de mon parcours », il est cependant impossible d'affirmer que le DU a été la condition de la réussite ultérieure des inscrits. Les bénéfices tirés par les étudiants sont néanmoins importants selon les évaluations post-formation, variés et liés à l'ensemble des contenus de formation et d'accompagnement proposés. En tous cas, le passage par le DU et le parcours que construisent ensuite les étudiants sont bien des « bifurcations » , des « situations dans lesquelles une séquence d'action partiellement imprévisible produit des effets durables » (Grossetti, 2006). Et en tout état de cause, ce « raccrochage » est consécutif à un échec ou à un abandon au premier semestre. Notre population s'inscrit donc exactement dans celle des études existantes sur la question de l'échec et du décrochage.

S'il est peu scientifique de tenter de généraliser ou d'extrapoler nos résultats à partir de deux promotions et soixante étudiants, une tentative d'analyse s'impose tout de même qui nous permet de relever des caractéristiques intéressantes des parcours étudiants. Dans le DU Tremplin, les étudiants affichent une volonté de réorientation, des problèmes d'implication et de motivation, qu'ils relient en grande partie à leur mauvais choix d'orientation. Les difficultés d'apprentissage ne sont jamais présentées isolément mais sont constatées pour certains

étudiants en cumul des autres motifs d'arrêt du cursus antérieur. Cette motivation à intégrer le DU peut peut-être expliquer que nos promotions ne répondent pas aux critères habituels de l'échec et du décrochage. Sur la masse des étudiants qui ne valident pas leur première semestre, nous aurions agrégé une concentration des « hors-profils » qui se sont tournés vers notre dispositif avant tout pour l'aide à la réorientation. Cela voudrait dire que les étudiants en difficulté d'apprentissage, accumulant par exemple un retard scolaire, persévèrent plus souvent dans leur premier cursus, ce qui n'est ni étonnant, ni incohérent. De même, le milieu socio-économique plus favorisé des étudiants du DU peut ne pas surprendre. Parmi les étudiants en difficulté intéressés par le dispositif que nous avons rencontrés chaque année, les moins favorisés affirmaient ne pas pouvoir se permettre le « luxe » de ces six mois supplémentaires en dehors de leur cursus de licence, arguant du coût économique trop lourd pour leur famille. L'obtention du maintien de la bourse pour les étudiants du DU n'a pas été un argument suffisant pour ces profils.

Dresser le portrait de la population des étudiants qui ont intégré le DU Tremplin Réussite en 2011 et 2012 a le mérite de bien identifier les profils. Ce travail nous apporte des éléments de compréhension des parcours universitaires, intéressants en soi mais aussi essentiels à notre projet d'analyse des pratiques et compétences en matière de maîtrise de l'information. La complexité de ces profils, qui nous a conduite à privilégier « une orientation intégratrice au service de parcours individualisés » (Verdier, 2010), doit aussi nous mener à affiner au plus près notre observation des pratiques et compétences informationnelles de ce public particulier.

Chapitre 8 : Des pratiques

L'objet de notre étude est de situer les pratiques numériques d'information des étudiants du DU Tremplin Réussite, celles qu'ils peuvent avoir dans le cadre de leur formation. À partir de ces éléments collectés, nous souhaitons analyser les mutations repérables dans leurs compétences informationnelles.

Nous avons donc interrogé cette population sur ses pratiques d'information, en particulier lors des enseignements en ligne, ainsi que sur ses représentations de sa maîtrise de l'information. Nous avons aussi évalué ses compétences à partir de modèles d'analyse déjà proposés dans d'autres contextes.

Rappelons que notre population est constituée de deux promotions du diplôme, ce qui représente soixante-deux étudiants en début de formation et vingt-quatre personnes en fin de cursus.

8.1 LES PRATIQUES CULTURELLES ET NUMERIQUES

Depuis la publication majeure d'Olivier Donnat en 2008 sur les pratiques culturelles des Français (Donnat, 2009) et le travail de Sylvie Octobre sur les pratiques spécifiques des jeunes (Octobre, 2009b), de nombreuses études ont été menées qui avaient la volonté d'analyser les usages numériques, en particulier des jeunes, et intégrant les pratiques informationnelles. L'enquête diligentée par le ministère de la culture et de la communication en 2008 reste cependant encore la référence sur cette question. En nous basant sur ces modèles, nous avons interrogé la promotion du DU Tremplin Réussite en début de formation sur ses pratiques culturelles et numériques avec le dessein de situer notre population par rapport aux tendances actuelles décrites par les différents travaux de recherche publiés.

87,46% des étudiants du DU Tremplin Réussite étudient ou habitent à moins d'une demi-heure d'une bibliothèque ou d'une médiathèque. Leur fréquentation de ces lieux de ressources est assez importante puisque 51,92% y vont plus

d'une fois par mois (pour 31% de l'ensemble des 15-19 ans en 2008). 59,61% des individus de notre population sont de moyens ou de gros lecteurs (pour une moyenne nationale de 19%). 61,54% vont au moins une fois par mois au cinéma. Le théâtre et les musées (y compris les expositions) sont moins fréquentés, 86,54% n'y vont guère plus d'une fois par an. Selon l'enquête de 2012 sur la vie étudiante en Alsace menée par l'AFGES (Association Générale des Étudiants de Strasbourg), aucun étudiant n'avait fréquenté de musée ou d'exposition durant le mois précédant l'enquête mais 72% s'étaient rendus au cinéma (AFGES, 2012).

Ces quelques indices sur les pratiques culturelles de deux promotions du DU Tremplin Réussite sont significatifs des usages des étudiants qui sont plus élevés que ceux de l'ensemble d'une population du même âge et qui correspondent dans l'ensemble à celles des étudiants en général.

Plus de 94% des étudiants entrant dans le DU aux rentrées de février 2011 et 2012 utilisent un ordinateur et internet tous les jours contre 87% pour l'ensemble des 18-24 ans (Bigot et Croutte, 2011). 59,62 % le font le plus souvent depuis chez eux ou depuis chez leurs parents, 26,92% chez des proches. En comparaison, l'enquête CREDOC pointe qu'en juin 2011, 98% des 12-17 ans disposent d'au moins un micro-ordinateur à leur domicile, contre 78% de l'ensemble de la population en moyenne (Bigot et Croutte, 2011), et 97% sont connectés à internet (86% pour les 18-24 ans). Il reste selon cette étude « un étudiant sur dix qui n'a aucun accès à internet, ni chez lui ni sur son lieu d'études » (Figure 95 et Tableau 38).

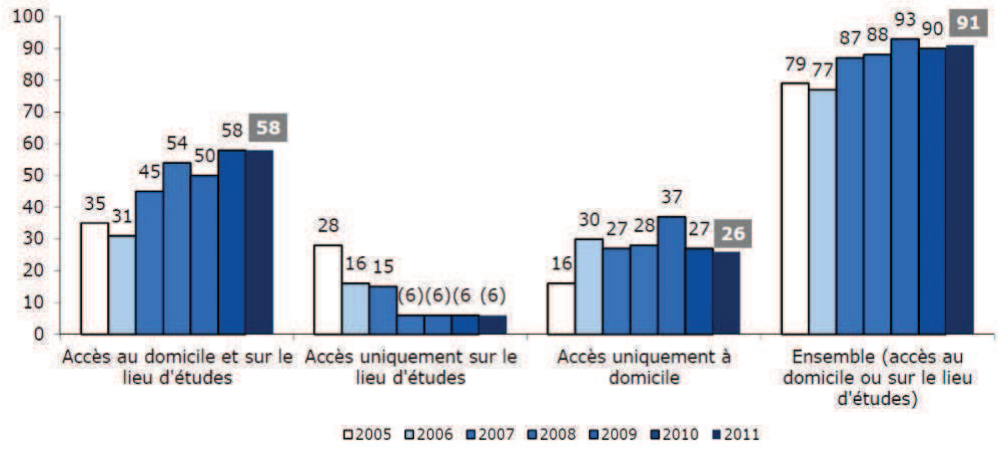


Figure 95 : L'accès des étudiants à internet (Bigot et Croutte, 2011)

Malgré cet équipement massif et la facilité de connexion, seulement 7,69% de notre population utilise quotidiennement un ordinateur sur le lieu d'études. Ce chiffre s'approche des taux relevés à l'école (4% en 2011) et montre le peu d'évolution de l'intégration des TICE dans l'école que signalait déjà Cédric Fluckiger en 2008 (Fluckiger, 2012). L'écart est significatif par contre par rapport

à l'ensemble des étudiants (20% en 2011), qui peut s'expliquer par le fait que notre population est inscrite en première année d'université, avec encore peu d'usages numériques nécessaires pour l'apprentissage.

Tableau 38 : Internet : accès et usage sur le lieu d'études des étudiants (Bigot et Croutte, 2011)

(en %)	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	**2011**
Usage quotidien	(13)	(8)	(12)	(10)	(12)	(19)	(20)	(20)
Usage une à deux fois par semaine .	28	27	(14)	22	23	(14)	25	17
Usage plus rare	17	16	(16)	20	(17)	(15)	13	20
Pas d'usage	43	49	58	48	48	52	41	44
Dont :								
Accès, mais pas d'usage	*7*	*5*	*(5)*	*(9)*	*(8)*	*(7)*	*(5)*	*(7)*
Pas d'accès	*36*	*44*	*53*	*40*	*40*	*45*	*36*	*37*
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Les chiffres entre parenthèses reposent sur des effectifs faibles, ils sont à considérer avec précaution.

Entre l'accès à la maison, à l'université ou chez des proches, les étudiants du DU Tremplin Réussite ont en tous cas tous la possibilité de se connecter quodiennement à Internet.

Les thèmes de leurs visites sur internet (Figure 96) les plus fréquentes sont à 40,38% en rapport avec leurs études. Mais à 61,54% ce sont les sites d'actualités qui sont souvent consultés, devant les loisirs (57,69%), la vie pratique (44,23%) et la culture (42,31%). Pour la moitié d'entre eux, l'ordinateur est d'ailleurs l'outil principal pour s'informer sur l'actualité, supplantant la presse papier (19,23%), la télévision (15,38%) et la radio (9,62%). Parmis leurs usages réguliers autres qu'internet, les étudiants privilégient l'écoute de musique (76,92%) le visionnage de vidéos (67,31%) et le travail pour les études (63,46%). Les tâches administratives sont mentionnées par 34,62% des interrogés.

Ces pratiques principales correspondent aux résultats des études menées à plus grande échelle (Guillou, 2012). 80% des étudiants disposent d'un compte Facebook ce qui correspond à la moyenne nationale des moins de 25 ans, 100% ont une adresse de messagerie. Seulement 13,46% des étudiants ont leur blog ou au moins une page personnelle.

La carte ci-dessous (Figure 97) illustre bien les pratiques des internautes et permet de situer celle de nos étudiants, même ci les données utilisées pour cette représentation ne se limitent pas aux jeunes ou aux étudiants.

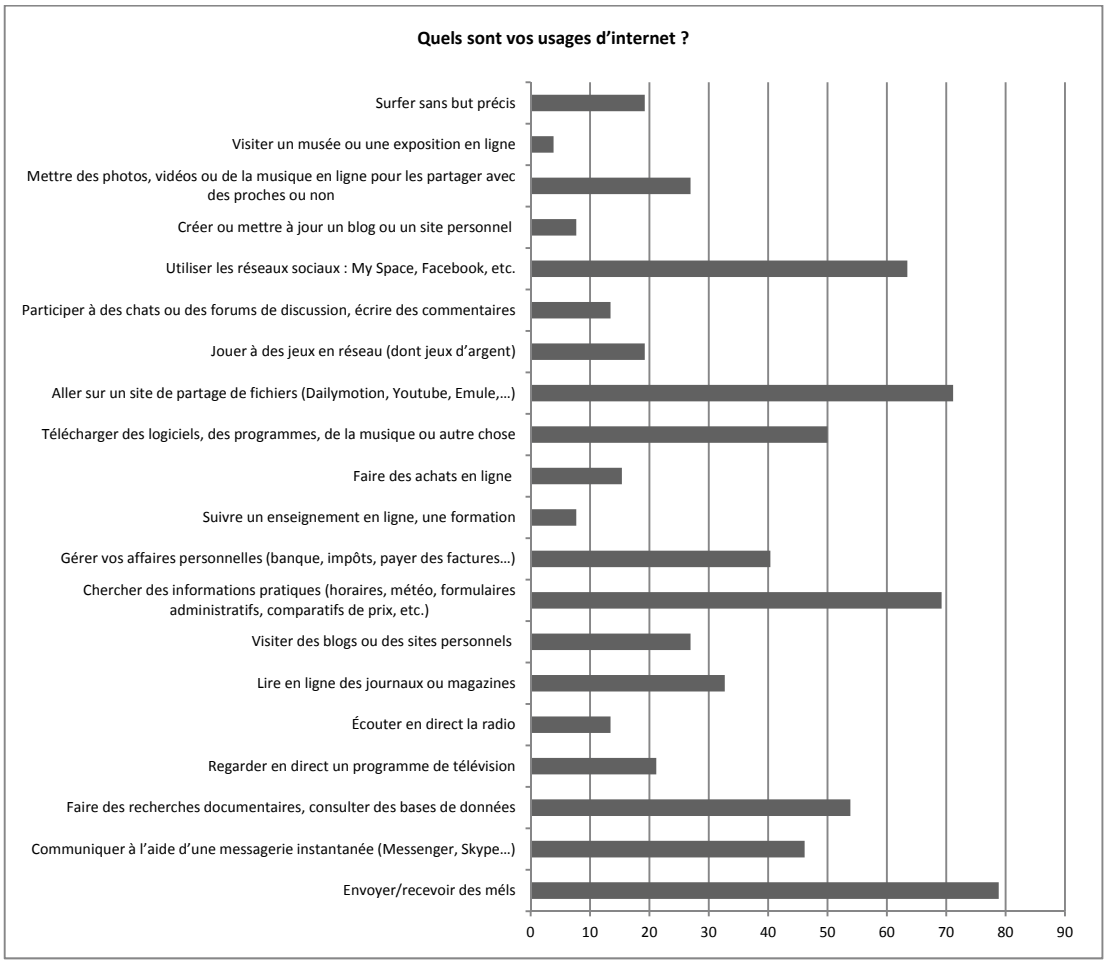


Figure 96 : Usages d'internet par les étudiants du DU Tremplin Réussite

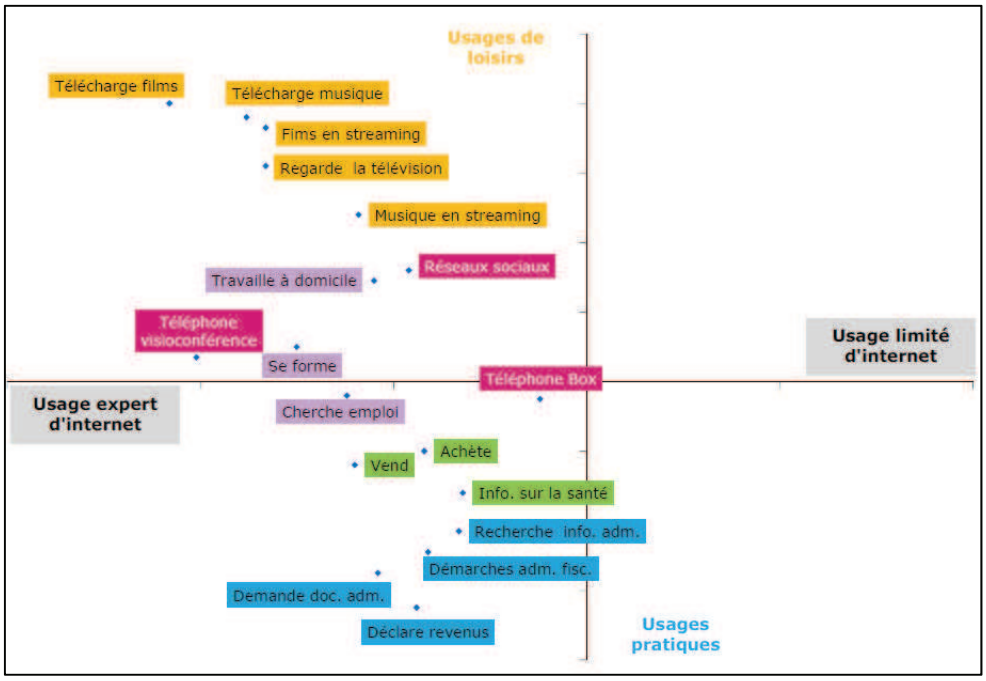


Figure 97 : L'espace des usages d'internet (juin 2011), (Bigot et Croutte, 2011)

Les étudiants ont donc les pratiques numériques de leur génération, privilégiant la communication sur internet et le réseautage, consommant des produits multimédia, de la musique et des vidéos. Leur contribution au web, par des pratiques de publication, reste limitée si ce n'est pour le partage d'images, vidéos ou musiques. L'utilisation de l'ordinateur pour leurs études est réelle mais reste modeste. 69,22% des étudiants du DU passent entre 0 et 5h sur leur ordinateur par semaine pour leurs études.

8.2 LES PRATIQUES EN E-LEARNING

Les étudiants ont donc suivi trois cours entièrement à distance (voir la description de la situation de formation p. 201). Dans l'un, les ressources indispensables étaient déposées sur la plate-forme, dans le second la recherche documentaire était prescrite, dans le troisième elle était induite par les activités mises en place (Figure 98).

Seuls cinq étudiants sur les cinquante-deux répondants ont eu une expérience de l'enseignement à distance auparavant. La culture de l'e-learning n'est donc pas encore intégrée chez ces étudiants. Ils ont essentiellement participé aux cours à distance depuis chez eux (70 %), ou depuis l'IUT.

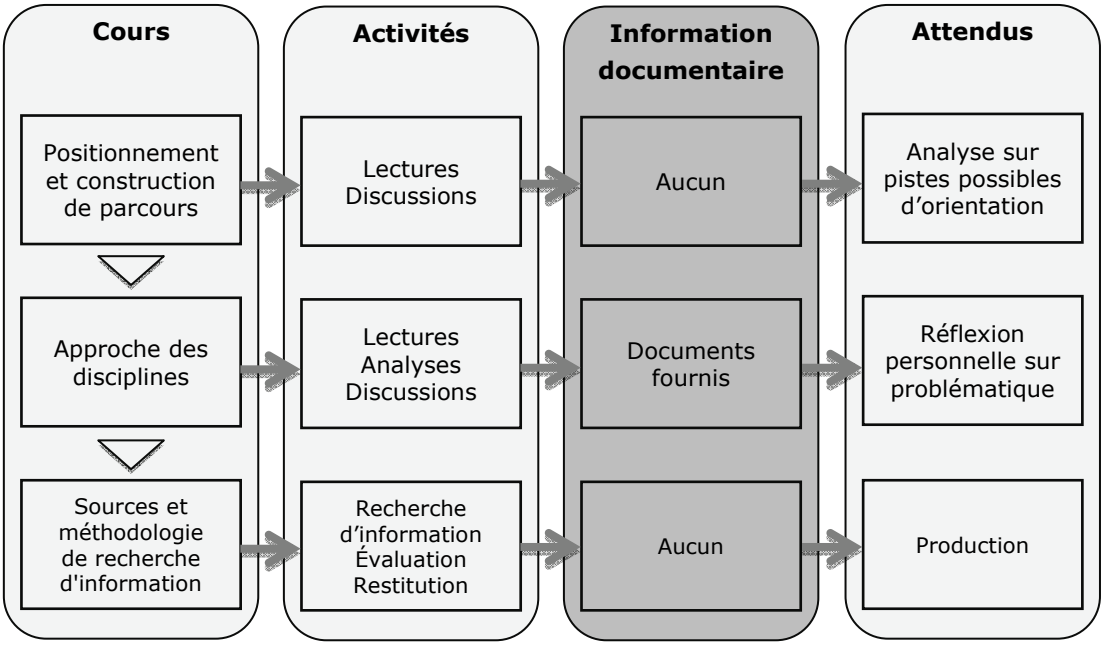


Figure 98 : Place de l'information documentaire dans les trois cours en ligne

Interrogés en fin de formation, seize étudiants sur vingt-quatre (66%) affirment avoir eu plus de pratiques informationnelles dans les cours en ligne que dans les autres modules (Tableau 39), sans que cela ne dépende réellement du

cours suivi (pour dix-huit étudiants sur 24, soit 75%). Ces résultats sont surprenants, car les modalités de mise en œuvre des modules étaient justement différentes quant à la mise à disposition des ressources. Si on exclut le module sur la maîtrise de l'information dans lequel la recherche d'information faisait partie des consignes, dans les deux autres cours, l'initiative d'une telle activité était laissée à l'étudiant. Et dans l'un des trois cours, le scénario pédagogique ne nécessitait aucune lecture complémentaire. Il est donc étonnant que les étudiants n'aient pas perçu ces écarts ni eu de pratiques différentes.

Dix-huit étudiants sur vingt-quatre évaluent à cinq ou plus (sur une échelle de un à dix) leurs pratiques informationnelles dans les cours en ligne, contre treize pour les cours en présence.

Tableau 39 : Importance des pratiques informationnelles en présence et à distance

Evaluez sur l'échelle l'importance de vos pratiques informationnelles	Cours à distance	Cours en présence
1 (1)	1	1
2 (2)	1	1
3 (3)	1	3
4 (4)	1	4
5 (5)	4	3
6 (6)	2	2
7 (7)	8	2
8 (8)	3	5
9 (9)	0	1
10 (10)	1	0
Sans réponse	2	2

Concernant les pratiques autonomes des étudiants dans les cours à distance, on peut noter que treize étudiants sur vingt-quatre (54,17%) ont cherché des informations même quand des ressources documentaires étaient proposées par l'enseignant. Selon l'étude de 2009 du centre d'innovation pédagogique et d'évaluation de l'université de Bourgogne, 43% de l'ensemble des étudiants effectuaient des recherches complémentaires sur Internet (A. Martin et Perret, 2009).

Interrogés sur leur motivation à chercher de l'information en plus de celle apportée par l'enseignant, les étudiants mettent en avant diverses raisons (Tableau 40) :

Tableau 40 : Motivation pour la recherche d'information en e-learning, occurrences des termes utilisés

Motivation à la recherche d'informations complémentaires	**Occurrences**	**N° étudiants**
Compléter les informations du cours, curiosité	8	1/4/6/8/11/14/17/22
Mieux comprendre le cours, définir les termes	5	1/15/17/20/21
Obtenir des informations plus pertinentes ou de meilleure qualité	4	2/4/6/8

Quatre étudiants ont considéré nécessaire de chercher des informations qu'ils qualifient de « meilleures » et plus « pertinentes », et deux étudiants ont recoupé les informations du cours avec d'autres sources. Un répondant précise qu'il ne comprenait pas « le fonctionnement des ressources données par l'enseignant ». C'est donc aussi le faible crédit accordé aux contenus et ressources transmises par le formateur qui explique les démarches documentaires personnelles lors des enseignements à distance. Malgré la présence de l'enseignant en ligne pendant le module, l'étudiant rechigne également à poser des questions sur les définitions ou à demander des précisions qui aideraient sa compréhension et préfère s'informer par lui-même. Ce constat n'est pas spécifique à notre situation d'analyse. D'autres études sur les comportements des étudiants en e-learning et sur les interactions entre étudiants et enseignants font les mêmes observations. Certes « les mécanismes traditionnels de transmission sont concurrencés par l'irruption de nouveaux modes d'accès au savoir (wiki, moteurs de recherche, etc.) ; les sites, plates-formes, forums et commentaires de blogs proposent désormais les contenus précédemment fournis par l'école » (Octobre, 2009b). Mais dans le cas de nos étudiants en rupture de parcours, on peut aussi interpréter ces comportements mettant en cause les modes de transmission du savoir académique et les acteurs de cette transmission, dans le sens de François Dubet et de la crise de l'institution (Dubet, 2002). L'effet diligence encore fréquent dans les pratiques pédagogiques distantielles peut constituer une autre explication. Il est difficile de comprendre le sens de la stratégie pédagogique et d'adhérer à la démarche de l'enseignant quand « les mentalités, habituées à des techniques désormais dépassées, utilisent les nouveaux outils avec des protocoles anciens » (Perriault, 2000).

Nous avons analysé la participation des étudiants dans le cadre du cours « approche des disciplines » lors de la session de 2011 en observant les traces sur Moodle : navigation et consultation, présence et contribution au chat, dépôt de travaux (Kennel et Triby, 2011). Une rapide typologie a pu ainsi être dressée pour catégoriser les types d'interventions des étudiants. Celles-ci concernent la méthodologie ou le contenu du cours (Figure 99 et Tableau 41).

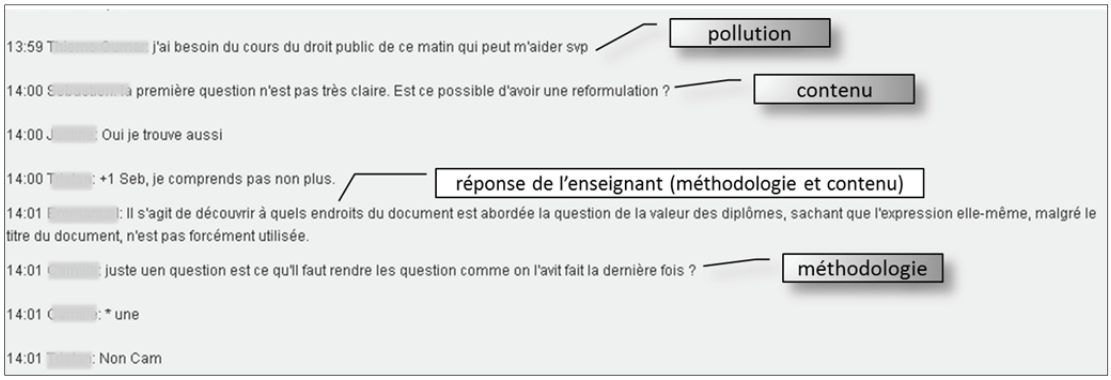


Figure 99 : Copie d'écran d'une séance de chat sur Moodle

Les interventions peuvent aussi relever de la critique des attentes et des modalités de travail. Le public du DU Tremplin est un public ayant un fort sentiment d'échec. Il a exprimé au cours de ces deux ans d'importantes résistances aux enseignements et en particulier aux formes innovantes de formation qui peuvent s'expliquer par la crainte des étudiants de ne pas pouvoir s'adapter à des pratiques d'enseignement inconnues d'eux. On peut noter en effet le rapport entre la quantité et le type d'interventions et l'enjeu de la séance. Lors de l'évaluation prévue, beaucoup de questions ont été posées sur la méthodologie et les remarques négatives ont témoigné de l'inquiétude du groupe face à l'évaluation.

Nombreuses sont également les interventions « polluantes » dans les chats sur Moodle, sans rapport avec le cours. Elles dénotent la difficulté des étudiants à considérer la messagerie instantanée comme un outil de travail et d'apprentissage et non uniquement de communication sociale.

Tableau 41 : Interventions sur le chat Moodle lors d'un cours en ligne

Interventions en chat	**Séance 1 (2h)**	**Séance 2 (2h)**	**Séance 3 (3h)**	**Séance 4 (3h)**	**Séance 5 (3h)**
Présents	25	22	24	24	14
Actifs (> 5 interv.)	12	11	19	18	7
Interv. sur méthodologie	20	12	47	12	4
Interv. sur contenu	12	35	12	50	10
Interv. « Pollution »	86	105	103	49	10
Interv. critiques	0	3	75	0	0
Interv. enseignant	18	24	42	43	17
Divers (salutations…)	43	44	50	69	40
Total	179	223	329	223	81
Rendus	9	13	11	21	8
Remarques			*Evaluation (annulée)*	*Évaluation*	*Pb de connexion*

Pour revenir aux usages documentaires, ceux qui n'ont pas eu de pratiques informationnelles complémentaires à l'enseignement donné estiment que cela était inutile, qu'ils n'avaient pas assez de temps pour le faire ou qu'ils n'étaient pas suffisamment intéressés par le sujet pour avoir cette démarche. Cinq étudiants considèrent que le cours est suffisant, ou doit être suffisant, l'un d'entre eux précisant même que « si des ressources documentaires nous sont proposées par l'enseignant, il est logique de penser que ces documents sont justes et en accord avec le sujet ». Le temps, le manque d'intérêt ou la simple application des consignes sans démarche personnelle explique donc pour ce groupe l'absence de pratiques informationnelles complémentaires. La question du temps disponible permettant ou ne permettant pas d'activités complémentaires au cours est avancée par trois étudiants comme déterminant de leurs pratiques documentaires. L'absence d'intégration dans la construction du scénario

pédagogique et l'organisation des activités en ligne des activités autonomes des étudiants, en particulier en matière d'information pour le cours, expliquerait donc en partie l'absence d'usages.

La première évidence à rappeler également ici est que la mise à disposition de l'outil n'en implique pas l'usage. Comme l'usage des outils n'implique pas la compétence dans leur manipulation. Aujourd'hui encore, les résistances au changement des pratiques restent fortes. C'est notamment le manque de temps pour prendre en main un outil dont on n'est pas sûr qu'il sera rentable en temps et efficacité. Comme on l'a connu au début de l'informatique, la mise en place sans toujours de cohérence mais avec de nombreuses pannes des sites ou plates-formes et autres espaces en ligne a un effet répulsif sur l'utilisateur. Plus loin qu'un manque de motivation contingente, la résistance peut être considérée comme un élément constitutif du changement dans les modes de travail. « Tout apprentissage requiert *rupture*, tout changement véritable signifie *crise* pour ceux qui le vivent » (Crozier et Friedberg, 1977). Même si « les membres d'une organisation ne sont pas […] attachés de façon passive et bornée à leurs routines [...], ils ont une appréciation très raisonnable et presque instinctive des risques que peut présenter pour eux le changement » (Crozier et Friedberg, 1977).

Certains répondants ont aussi pointé le besoin en outils spécifiques facilitant leur accès à l'information. Trois étudiants sur vingt-quatre (12,5%) ont manqué d'outils de recherche et de partage de l'information sur *Moodle*. Parmi les propositions formulées dans la question (base de données documentaires, portail d'information de ressources pour le cours, outil de partage de signets) ces étudiants auraient apprécié de disposer d'une base de ressources partagées. Le partage de documents en ligne, qu'ils soient des ressources documentaires ou des documents de travail, est un vrai enjeu aujourd'hui dans tous les contextes d'utilisation des technologies. Le développement de réservoirs virtuels, du *cloud*, en témoigne.

Nous avions effectué la même enquête en 2007, à titre exploratoire, sur deux cohortes d'étudiants de licence en Information-Documentation (60 étudiants). 85% ont eu des pratiques informationnelles qu'ils considèrent nettement plus importantes qu'en formation en présentiel. 80% d'entre eux disent avoir recherché de l'information même quand les ressources documentaires leur étaient proposées par l'enseignant. Les outils de recherche utilisés restaient essentiellement les moteurs de recherche, et pour 50% d'entre eux les bibliothèques numériques. Les étudiants interrogés estimaient ne pas avoir besoin d'outil spécifique d'accès à l'information dans le dispositif. Ces observations recoupent celle observées pour d'autres cohortes d'étudiants en doctorat (Henriet et al., 2008) ou de primo-arrivants (Pochet et Thirion, 2008b), et montrent des écart qui peuvent s'expliquer tout à la fois par le niveau d'études, le profil de répondants et la spécialisation dans le domaine professionnel de l'information de la population de licence professionnelle.

Il reste que nos résultats ne permettent pas d'être aussi enthousiastes à propos des pratiques personnelles des étudiants en rapport avec les cours que

Thierry Karsenti quand il écrit que « loin de demeurer passifs à attendre que le savoir leur soit livré, les apprenants sont en général habiles à naviguer pour trouver les informations qu'ils cherchent » (Karsenti et Dumouchel, 2010). Notre étude n'a pas permis de vérifier que « les enseignants sont concurrencés, en tant que détenteurs du savoir, par un fantastique vivier de ressources largement ouvert et libre qui permet d'accéder à des connaissances sur un nombre incroyable de sujets » (Sanchez, 2012).

Notre constat est plutôt que l'étudiant est résistant à toute pratique qui ne relève pas de la réponse à une consigne. Cela peut relever de la part de notre public de l'inquiétude d'échouer une nouvelle fois et de ne pas maîtriser les attendus. Cela peut aussi plus généralement s'expliquer par l'écart entre les pratiques privées des jeunes et les pratiques académiques. En effet, leurs « pratiques numériques sont communicatives et sociales, elles ne sont pas scolaires. La génération Y sait utiliser les NTIC pour s'informer, se distraire, communiquer, participer à des réseaux… [ce qui] ne signifie pas familiarité avec les TIC pour apprendre » (Glikman, 2012).

Deux objectifs ont déterminé l'offre de modules en e-learning dans le cadre du DU Tremplin Réussite : la volonté d'acculturer cette population à cette forme d'enseignement et d'apprentissage, le souhait de remotiver des étudiants en rupture académique par des pédagogies innovantes. Malgré l'usage des TICE et l'e-learning, il n'y a donc pas eu l'effet attendu sur l'engagement cognitif (Corno et Mandinach, 1983) des étudiants, en particulier en matière d'apprentissage autonome par les pratiques documentaires.

8.3 L'USAGE DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Les très nombreuses études qui existent sur les pratiques informationnelles des étudiants sont essentiellement menées par les services de documentation universitaires et s'inscrivent très souvent dans une stratégie de valorisation ou d'adaptation aux besoins et aux usages. Beaucoup de ces travaux s'intéressent particulièrement aux niveaux avancés d'études, essentiellement le doctorat. Nous trouvons aussi bien sûr des données et des analyses sur ces pratiques pour les étudiants de niveau licence, mais qui fréquemment s'intègrent dans les travaux scientifiques s'intéressant plus généralement aux pratiques culturelles.

Nous avons interrogé les étudiants du DU Tremplin Réussite en tout début de formation et en fin de diplôme sur leur utilisation des ressources et outils d'accès à l'information, nous appuyant donc sur ces nombreux modèles existants.

Cette enquête longitudinale nous permet d'observer l'évolution des pratiques en ligne après quatre mois de formation méthodologique et notamment un module de quatorze heures sur l'acquisition des compétences informationnelles.

Concernant leurs pratiques pour leurs études, leurs lectures sont essentiellement accompagnées d'annotations des ressources (57,69% surlignent

souvent des passages, 30,77% mettent des annotations en marge des textes, en général ils lisent l'ensemble du texte puisque seulement 19,23% se contentent d'extraits). L'enquête de la société *Compilatio* sur les habitudes de documentation et de travail sur internet des étudiants de l'université de Lyon, essentiellement des étudiants de niveau bac+5 ou plus (Hamel-Lacroix et Agnès, 2012) montre bien l'écart entre les représentations qu'ont les enseignants des pratiques étudiantes et la réalités. Les enseignants surévaluent l'annotation de leurs supports (23% des enseignants, 12% des étudiants), ainsi que l'écoute en guise d'apprentissage (11%//2%).

Les étudiants du DU Tremplin réussite n'ont normalement que six mois d'études supérieures derrière eux quand ils arrivent dans le diplôme. Pendant ces six mois, 11,54% n'ont jamais eu de recherches documentaires à faire, demandées par des enseignants et 53,85% pas plus de quatre fois (Tableau 42). La pratique documentaire prescrite est donc bien réelle dès le début du cursus universitaire.

La fréquence de recherche d'information dans le cadre des études n'est pas très forte. Seulement trois étudiants sur soixante-deux ont des pratiques quotidiennes, (plusieurs fois par semaine pour 42,31% d'entre eux), tandis qu'ils sont dix-neuf (36,54%) à faire des recherches tous les jours dans le cadre personnel. En fin de formation 14.29% des étudiants ont des pratiques quotidiennes de recherche d'information pour leurs études.

Tableau 42 : Sources utilisées pour étudier

Quelles sources utilisez-vous pour étudier ?	Souvent
Notes de cours personnelles	90,38%
Ressources cherchées sur internet	57,69%
Cours en ligne de l'enseignant	40,38%
Manuels	36,54%
Livres	34,62%
Autres ressources pédagogiques en ligne	21,15%
Notes de cours empruntées	15,38%
Articles	13,46%

Les notes de cours restent la principale source pour étudier (90,38% les utilisent souvent) devant les ressources cherchées sur internet (57,69% les utilisent souvent), les manuels, les livres et les cours en lignes quand ils existent. L'étude menée en 2009 à l'université de Bourgogne auprès de 174 étudiants de licence en sciences humaines et sociales, ne relevait l'utilisation des notes de cours que pour 57% des étudiants, et seulement 43% d'entre eux affirmaient travailler leurs cours en effectuant des recherches en ligne (Corno et Mandinach, 1983). Plus récemment, les études de 2012 diligentées par l'Observatoire numérique de l'enseignement supérieur confirment que « les deux types de documents majoritairement utilisés par les étudiants sont d'abord les polycopiés

et supports de cours fournis par les enseignants et, dans un deuxième temps, les manuels » (Epron, 2013).

Le rapport de recherche rédigé pour l'université de Strasbourg par une équipe du LISEC (Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication) analyse les pratiques et les perceptions des étudiants et des enseignants des plates-formes d'EAD utilisées. Leur pratique principale, à plus de 80%, est le téléchargement de documents (Trestini et al., 2011). L'étude équivalente conduite à l'université Jean Moulin de Lyon comptabilise 64% des étudiants qui consultent les documents mis en ligne (. Même si les pratiques informationnelles ne sont pas précisément étudiées, ces chiffres (Figure 100) nous donnent des indices sur les pratiques possibles à partir du moment où le document est mis à disposition, dans un cadre le plus souvent prescrit.

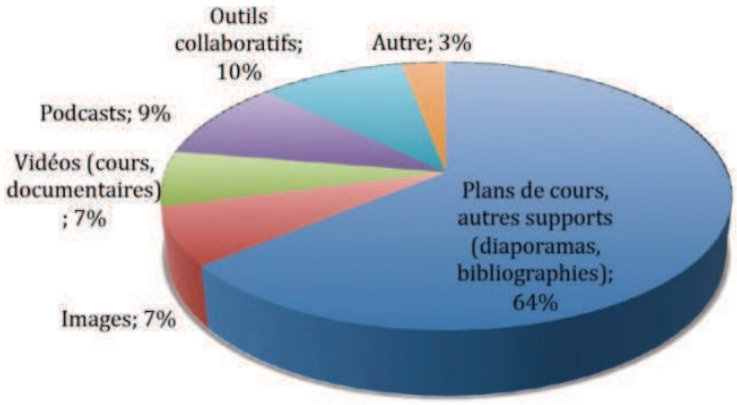


Figure 100 : Ressources utilisées sur les plates-formes pédagogiques de l'université Jean Moulin de Lyon (Université Jean Moulin, Lyon, 2011)

Qu'en est-il des ressources documentaires et des modes d'accès à ces informations ? Parmi les travaux les plus remarqués, mais qui sont déjà anciens à présent, l'URFIST de Rennes par exemple a procédé à une enquête en 2008 sur les pratiques en recherche d'information des doctorants : les moteurs de recherche sont devenus les principales et premières ressources utilisées pour la recherche d'information (par 96 % des doctorants), et parmi les moteurs, Google est bien sûr largement en tête (à 60 %). Quant aux ressources documentaires traditionnelles (catalogues, bases de données) ou nouvelles (archives ouvertes, blogs), elles sont très largement sous-utilisées, voire purement ignorées et méconnues d'une grande majorité de doctorants. D'autres études, comme celle de l'université de Bordeaux, confirment que le premier vecteur de collecte d'information demeure l'utilisation de moteurs de recherche sur Internet (60% de réponses positives), suivi par la consultation des bases de données (57,1%) et très loin derrière les sources plus spécialisées (Ville, 2008). Ainsi « la clé d'une partie de l'activité informationnelle des jeunes semble être désormais du côté des moteurs de recherche et des environnements plein-texte auxquels ils donnent accès » (Boubée, 2008).

Concernant les étudiants du DU Tremplin Réussite (Figure 101), si les moteurs de recherche restent l'outil le plus utilisé et prédominant (de 94,24% en février à 87,5% en juin), avec Google toujours privilégié par 85.71% de étudiants en fin de formation, leur usage évolue vers l'emploi des méta-moteurs (7,69% à 20,84%). Ils utilisent plus souvent en fin de cursus plusieurs moteurs de recherche (66,67% d'entre eux alors qu'ils n'étaient que 23,08 à le faire à l'entrée en DU). Les étudiants de licence de l'université de Bourgogne étaient déjà 75% à faire leurs recherches sur internet en 2009 (A. Martin et Perret, 2009).

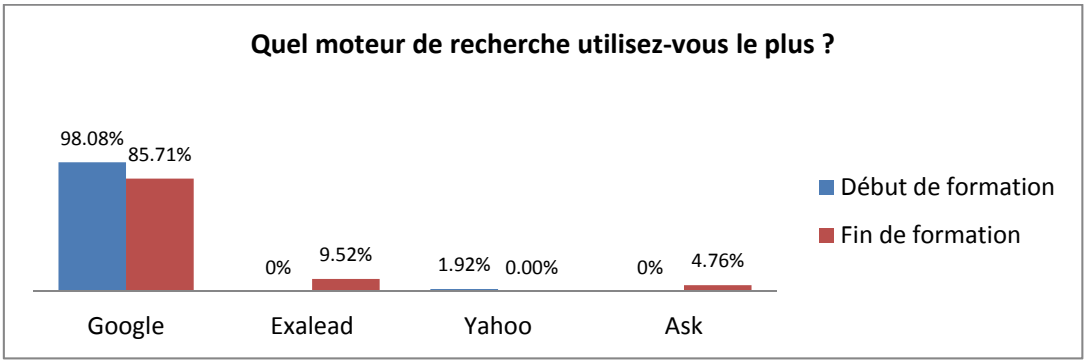


Figure 101 : Moteur de recherche le plus utilisé

L'usage des ressources personnelles diminue un peu (de 74 à 70%), mais il est plus intéressant de relever l'évolution pour ce qui concerne les autres ressources, et en particulier l'offre professionnelle. De ce point de vue, l'évolution est remarquable. Les étudiants en fin de formation connaissent les outils spécialisés et ils les utilisent, notamment le portail documentaire de l'université (19,23% en février pour 42% en juin). Ils ont de réelles pratiques informationnelles en faisant appel aux réseaux de personnes ressources et en particulier aux experts (24% à 70%). Néanmoins l'usage des outils plus avancés ou spécialisés (archives ouvertes, bibliothèques virtuelles, outils sociaux) restent extrêmement timides. Si cette frilosité peut s'expliquer pour certaines offres encore en développement ou peu adaptées aux étudiants de premier cycle (les bases de données d'articles scientifiques, les bibliothèques numériques, les universités numériques thématiques, etc.), l'absence d'usage d'outils plus répandus comme les forums, les listes de diffusion par exemple, montre que les pratiques informationnelles évoluent avec lenteur.

Les usages réduits de certains outils (Tableau 43) semblent peu logiques entre le début et la fin de formation (bibliothèques virtuelles, forums, *Google Scholar*, *Itunes U*, etc.) mais peuvent s'expliquer par le fait que certains répondants n'apparaissent plus dans la population en fin de cursus.

Tableau 43 : Outils et ressources principaux utilisés pour la recherche d'information

Les ressources ou outils utilisés souvent ou très souvent	Début de formation Février 2011 et février 2012 (62 étudiants)	Fin de formation Juin 2011 et juin 2012 (24 étudiants)
Portail documentaire de l'université	19,23%	42%
Bibliothèques virtuelles	11,54%	8,33%
Forums	15,39%	0%
Signets partagés	0%	4,17%
Bases de données bibliographiques	9,62%	12,5%
Personnes ressources : Connaissances (amis, parents, camarades de promotion)	46,15%	83%
Personnes ressources : experts (enseignants, professionnels)	25%	70%
Bibliothèques de l'université	30,77%	40%
Ressources personnelles	74%	70%
Bibliothèques publiques	17,31%	16,67%
Moteurs de recherche	94,24%	87,5%
Méta-moteurs	7,69%	20,84%
Outils de veille (flux rss, listes de diffusion, alertes, etc.)	7,7%	16,66%
Sites spécialisés	50%	45,83%
Archives ouvertes	3,84%	12,5%
Bases des Universités ouvertes	1,92%	8,33%
Plates-formes d'auto-formation	1,92%	8,33%
Google Scholar	3,84%	0%
Services payants	0%	0%
Audiovidéocours	5,77%	12,5%
Itunes-U	1,92%	0%
Bibliothèque numérique de l'Université de Strasbourg	1,92%	12,5%
Revues électroniques de l'Université de Strasbourg	0%	8,33%

Alors que nous venons de montrer la rupture avec les routines antérieurs des étudiants en fin de DU, ceux-ci expliquent leurs nouveaux usages de façon quelque peu contradictoire, par le respect de l'habitude (71.43%). En début de formation, ils n'étaient que 46,15% à avancer cet argument de l'habitude pour expliquer leur usage, 26,52% considérant qu'ils n'avaient pas le choix des outils. Ce résultat est donc surprenant et difficile à expliquer. La formation très méthodologique du DU Tremplin, les modalités pédagogiques et surtout les prescriptions d'usages des technologies, peuvent expliquer leur sentiment si rapide de nouvelles routines. Néanmoins, 28,57% des étudiants en fin de formation affirment privilégier l'efficacité dans le choix de leurs outils d'accès à l'information (pour 13,4% en début de formation).

Les frontières sont floues quand on tente d'étudier les pratiques des étudiants dans le cadre de la formation en ligne. Il faut pouvoir distinguer les pratiques informationnelles des pratiques numériques plus générales, les usages à distance et les usages en présence, ceux liés à la formation et ceux plus larges mais transformés par la pratique informationnelle dans le cadre des apprentissages.

Nous pouvons en tous cas constater une évolution marquée dans les recherches d'informations (Figure 102) de notre population qui sont plus importantes en fin de formation pour ce qui concerne les cours : les recherches à la demande des enseignants (35% à 77%), les recherches issues de l'initiative personnelle pour les enseignements (35% à 48%).

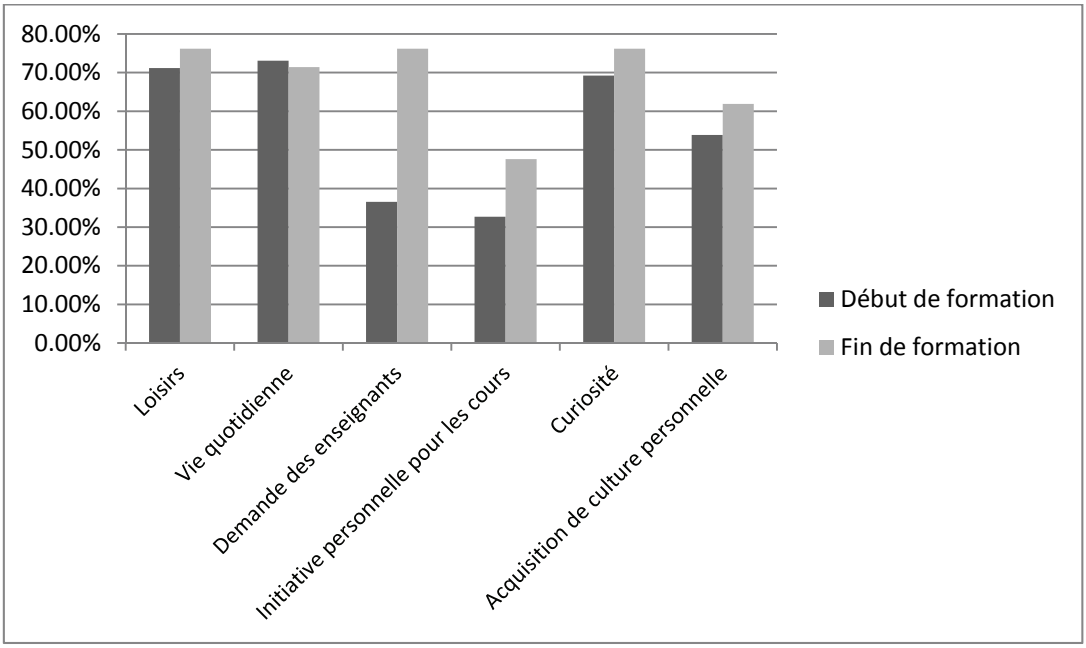


Figure 102 : Motivation à effectuer une recherche d'information

Ce brouillage entre formel et informel est aussi notable dans les perceptions qu'ont les étudiants des outils et du rapport avec leurs pratiques. Qu'est-ce qui détermine les mutations de leurs usages entre le début et la fin du DU ? Certes, les groupes ont bénéficié d'une formation pour l'acquisition de compétences informationnelles. De même, les cours dispensés entièrement à distance ont mis l'accent sur l'accès à l'information. L'utilité perçue et la facilité d'usage (Fenouillet, 2011) grâce à la formation reçue peuvent expliquer cette évolution des pratiques : les étudiants ont conscience de l'utilité des pratiques informationnelles et la formation a changé leurs représentations sur la facilité d'usage des outils plus complexes (Figure 103).

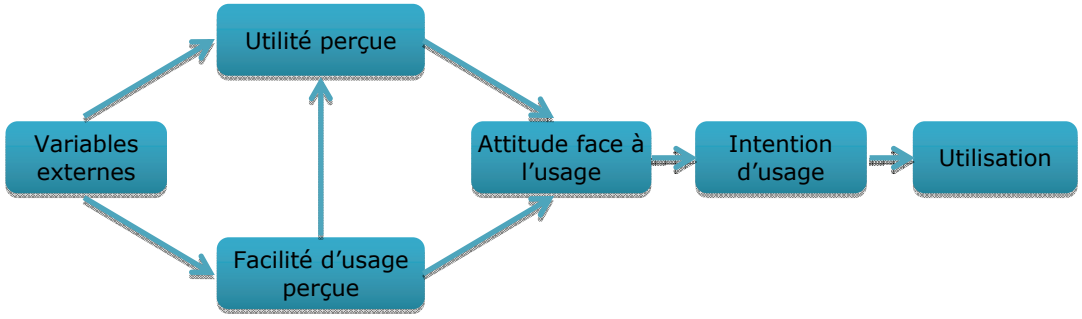


Figure 103 : Modèle de l'acceptation des technologies. TAM (Davis, 1989)

L'analyse des pratiques informationnelles numériques des étudiants du DU Tremplin Réussite prolonge la question des usages profanes et des usages novices en matière d'information, ici liés spécifiquement au cadre de la formation en ligne. Elle mériterait d'être prolongée car « les pratiques ordinaires des étudiants ont à ce jour été relativement peu interrogées du point de vue de la formation et, d'autre part, la question des relations entre ces deux univers de pratiques est faiblement thématisée dans le champ de la recherche en FAD » (Fluckiger, 2012).

Ces usages ce situent entre espaces mêlés (domicile, lieu d'études) et temps autonomes ou contraints (rendez-vous synchrones, travail en autonomie, échéances des rendus). Tout comme pour l'utilisation générale des TIC dans le cadre scolaire, les pratiques informationnelles exigent de l'engagement et de la persévérance (Baron et Bruillard, 2008).

Il n'existe pas à notre connaissance d'études sur les pratiques informationnelles des étudiants lors des cours en présence mais pendant lesquels ils sont équipés d'ordinateurs et d'accès à internet. A l'heure où la pertinence de l'équipement technologique et connecté des étudiants dans les salles de cours interroge avec tension les enseignants, il serait intéressant d'observer comment un étudiant connecté pendant un cours va vérifier une définition, compléter l'apport de l'enseignant, essayer de compenser ses difficultés de compréhension.

De même, notre étude n'a pas permis de faire émerger des pratiques d'information collaboratives, en grande partie car les situations de formation étudiées n'en impliquaient pas. Ces usages seraient cependant intéressants à observer. Croiser les pratiques collaboratives dans le cadre du e-learning et des usages documentaires s'intègrerait de façon intéressante dans les axes principaux de la recherche actuelle.

Le constat que nous avons fait sur l'évolution vers des pratiques plus nombreuses, plus académiques et plus expertes des étudiants en fin de formation interroge aussi sur le parcours des étudiants et le continuum en matière d'incitation et de formation à l'information au lycée et à l'entrée à l'université.

Chapitre 9 : Des compétences

Les études sont aussi nombreuses et anciennes qui « ont mis en évidence des lacunes ou des difficultés chez les étudiants universitaires en ce domaine : manque de planification et d'organisation de la recherche, manque de connaissance des environnements technologiques utilisées, manque d'habileté d'analyse critique, d'interprétation et d'évaluation de l'information trouvée et traitée (Beaufils, 2004; Land et Greene, 2000; Mittermeyer et Quirion, 2003; Pierce, 1998) » (Basque, Ruelland, et Lavoie, 2006).

Ces enquêtes qui étudient les compétences informationnelles des étudiants de première année sont, pour les plus importantes, déjà anciennes et étrangères. Elles constituent néanmoins les seules références existantes sur lesquelles nous pouvons appuyer nos résultats. Nous avons donc construit notre analyse de la maîtrise de l'information par les étudiants du DU Tremplin réussite à partir des travaux de l'association EduDOC publiés en 2008 : l'enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique (Pochet et Thirion, 2008a), elle-même reprenant les questions de l'étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises de la CREPUQ, Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec (Mittermeyer et Quirion, 2003).

Ces deux études, menées par les services des bibliothèques universitaires, avaient des objectifs opérationnels et une préoccupation clairement adéquationniste : proposer une formation adaptée au niveau de compétences des entrants à l'université, étayer par des données objectivées l'injonction à l'éducation à la culture informationnelle à l'université.

L'enquête québécoise de la CREPUQ a été envoyée par voie postale à 5381 primo-entrants des 15 universités du Québec (environ 40000 étudiants), en juillet 2002. Le taux de réponse s'élevait à 56,9%, avec 3003 questionnaires exploitables. L'enquête belge d'EduDOC a été adressée aux étudiants entrant en première année dans trente et une institutions de formation universitaire, elle

aussi par voie postale, entre septembre et octobre 2007. Sur les 4388 questionnaires envoyés, 1715 ont pu être analysés, soit un taux de 41,2%.

Le modèle des compétences analysées reste à chaque fois celui de l'étude de la CREPUQ de 2002 et correspond au processus de recherche documentaire ci-après (Figure 104). Nous y avons, pour notre étude de cas, ajouté des questions concernant la restitution et la production d'information (rendus rédactionnels), difficiles à exploiter dans des enquêtes quantitatives mais que permettait notre travail sur une population réduite.

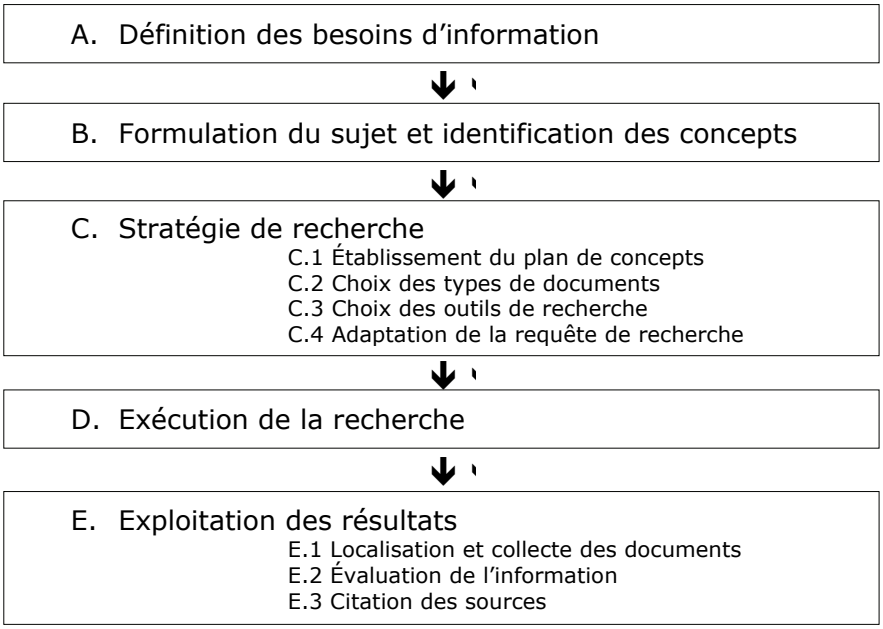


Figure 104 : Processus de recherche documentaire modélisé pour l'étude de la CREPUQ

9.1 ANALYSE GENERALE DES RESULTATS

Les politiques de développement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans l'éducation visent l'amélioration ou la facilitation de la formation (Fourgous, 2012). Ces stratégies mises en relation avec les pratiques d'information des jeunes posent évidemment la question des compétences des étudiants. Les résultats de la dernière étude d'envergure sur la question, celle d'EduDOC en 2007, affichent une moyenne de 7,6 sur 20 pour les étudiants entrant dans un établissement belge francophone du supérieur. Le chiffre est éloquent. Il mérite d'être mis en regard avec d'autres contextes et actualisé avec des données récentes.

Nous avons donc voulu analyser nos résultats (annexes 11 à 14) issus de l'étude de cas d'une population réduite mais spécifique avec les analyses des enquêtes quantitatives existantes, portant sur les primo-arrivants à l'université.

Notre choix a ainsi été de comparer les deux études quantitatives avec nos propres résultats. Ceux-ci ont la particularité et l'intérêt, outre de porter sur une population spécifique et réduite, d'offrir des indicateurs à deux moments du parcours de l'étudiant : à l'entrée en formation comme pour les études qui nous ont servi de modèles, mais aussi en fin de formation afin de mesurer l'évolution des compétences des mêmes étudiants avant et après la formation universitaire à la maîtrise de l'information.

Évidemment, quelques limites à la pertinence de notre comparaison doivent être dès à présent énoncées. Les autres études sont à présent anciennes et on pourrait espérer que la mise en œuvre dans les universités françaises de formations à la méthodologie du travail universitaire ait changé la donne. Les systèmes scolaires des trois pays ne sont pas les mêmes, en particulier pour ce qui concerne la formation aux compétences informationnelles avant l'arrivée à l'université. En France, les professeurs documentalistes des collèges et lycée interviennent auprès des élèves pour les former à la maîtrise de l'information. Cet enseignement ne relève pas d'une discipline à part entière mais s'appuie sur des référentiels de formation comme le PACIFI (France. Ministère de l'éducation nationale, 2010). Ces personnels dédiés n'existent pas en Belgique ni au Québec (Karsenti et Dumouchel, 2010). Outre-Atlantique, la formation à l'information est bien affirmée mais « confiée aux enseignants de toutes les disciplines » (Durpaire, 2004a). Le niveau théorique et attendu des compétences informationnelles à l'entrée dans l'enseignement supérieur est donc difficilement comparable. Claude Poissenot avait déjà administré en 2004 une enquête (Poissenot, 2004) sur le modèle québécois auprès des étudiants d'IUT, qui concluait sur un résultat de 11,7/20 pour le niveau de compétences. Il est cependant difficile d'extrapoler ce résultat qui intéressait un public spécifique en termes de domaine d'études (DUT) et de niveau d'entrée à l'université (filières sélectives). Il nous manque aussi la période à laquelle a été administrée l'enquête pour savoir si les étudiants avaient déjà bénéficié de formation à leur entrée dans le diplôme.

Le fait que notre étude porte sur une petite population n'est quant à lui pas un frein à l'analyse comparative, bien au contraire. Nous ne prétendons pas proposer un modèle français mais plus modestement explorer plus finement cette questions des compétences et de leur analyse, de cibler un public spécifique qui est celui de l'échec ou de la réorientation. L'administration de notre enquête en début et fin de formation apporte aussi éléments d'analyse sur l'évolution de la maîtrise de l'information par les étudiants que les autres travaux préconisaient, mais n'avaient pas proposé.

Le bilan général de cette étude comparative (Tableau 44) pointe des résultats faibles à l'entrée dans l'enseignement supérieur et moyen pour ceux qui ont déjà

bénéficié d'une formation universitaire aux compétences informationnelles (vingt heures en DUT et quatorze heures en DU Tremplin).

Tableau 44 : Moyenne sur 20 des résultats à l'enquête sur les compétences informationnelles des étudiants de 1ère année

9,02	7,67	9,71	8,30	10,79
CREPUQ	EduDOC	DUT	DU TR Entrée	DU TR Sortie

L'étude de la CREPUQ concluait déjà que « bon nombre d'étudiants semblent mal connaître ou ne pas connaître du tous les éléments de base du processus de recherche documentaire » (Mittermeyer et Quirion, 2003), ce qui semble encore plus net chez les étudiants belges. Notre population se situe à mi-chemin, avec un taux de réussite de 41,48 % à l'entrée dans le diplôme (Figure 105).

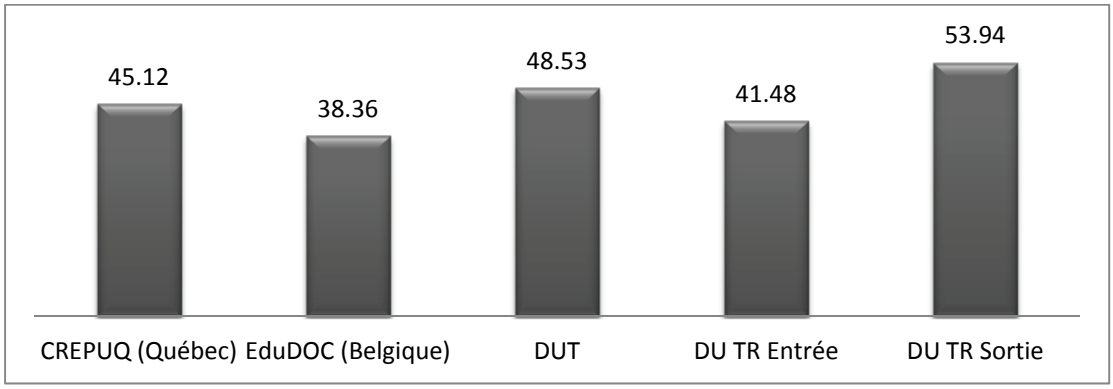


Figure 105 : Comparatif des compétences informationnelles des étudiants de 1ère année en %

L'analyse des données par domaines de compétences (Figure 106) montre que si les étudiants du DU Tremplin maîtrisent un peu mieux que les autres les compétences de base en matière de recherche d'information, ils sont nettement plus faibles, à l'entrée dans le DU, dans la maîtrise des processus et des outils experts.

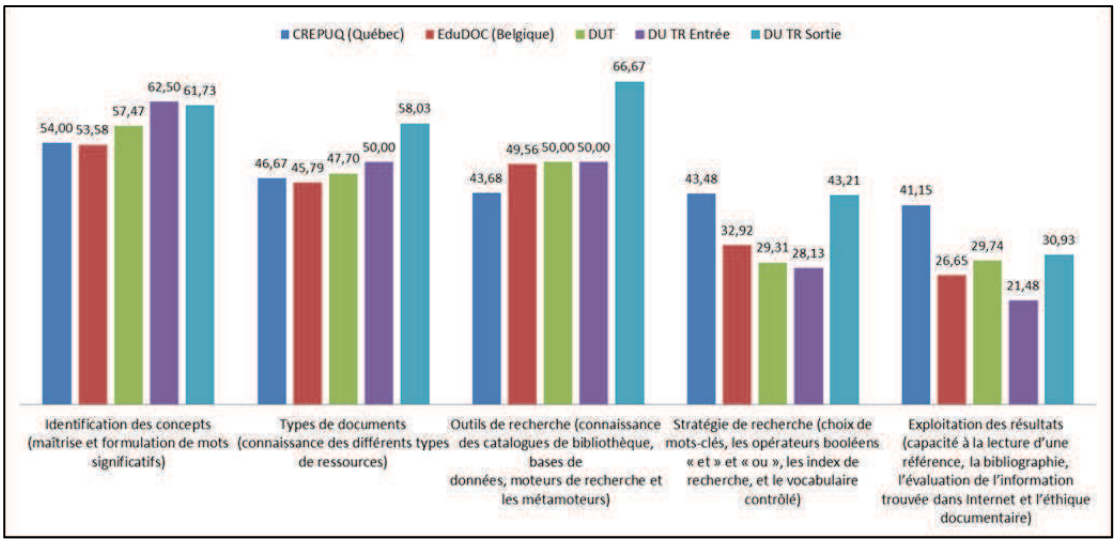


Figure 106 : Comparatif par domaines des compétences informationnelles des étudiants de 1ère année

Leur niveau de base supérieur à celui des autres peut s'expliquer par le fait que 26,92% d'entre eux (14 étudiants) ont reçu une formation dès leur entrée à l'université, qui ne dépassait cependant pas sept heures pour 65% d'entre eux. Tous ont trouvé cette formation utile (Tableau 45). Plus souvent assurée par un enseignant, cette dernière portait pourtant essentiellement sur les compétences pour s'orienter dans les bibliothèques universitaires et utiliser leurs ressources.

Tableau 45 : Contenus de la formation documentaire reçue à l'université

Domaines de formation documentaire	Nb de réponses
Découverte de la bibliothèque/centre de documentation (SQ001)	11
Outils de recherche d'information de la bibliothèque/centre de documentation (SQ002)	12
Recherche d'information sur internet (SQ003)	11
Gestion de bibliographies (SQ004)	8
Prise de notes, synthèse (SQ005)	5
Droit de l'information (SQ006)	7
Production d'informations (SQ007)	6

L'enquête d'EduDOC analyse le rapport entre le profil des étudiants et leur réussite aux questions de l'enquête. Elle relève qu'il n'y a pas de lien entre l'accès régulier à internet et la performance. Tous les étudiants du DU affirment disposer d'une connexion à internet et l'utiliser quotidiennement, sans que cela ne les avantage quant aux résultats. Nous ne pouvons faire les mêmes constats que les auteurs belges sur le rapport entre le niveau d'études de la mère, le

retard dans les études, le domaine d'études ou la fréquentation des bibliothèques et la réussite aux questionnaires. Aucun de ces éléments n'est pertinent pour notre population.

9.2 LES REPRESENTATIONS SUR LES COMPETENCES

En fin de diplôme, 62.50% de notre population (quinze étudiants sur vingt-quatre) pense que les compétences en matière de recherche d'information sont plus importantes dans l'enseignement à distance que dans l'enseignement en présentiel.

De manière plus générale, les représentations de notre cohorte sur l'importance des compétences informationnelles évoluent sensiblement entre le début et la fin de la formation. Ils sont 82,69% en février et 85,72% en juin à penser qu'être capable de chercher, utiliser et produire de l'information est essentiel pour la vie personnelle. Les chiffres sont plus significatifs en ce qui concerne les études, passant de 88,47% en début de formation à 100% en fin de formation, de même que pour la vie professionnelle (78,85% vers 90,47%).

Globalement, on ne peut pas noter que les étudiants du DU aient réellement le sentiment d'être plus performants en matière de compétences documentaires entre le début et la fin de la formation (Figure 107). Nous serions tentés de lier ce résultat aux représentations générales qu'ont les individus, et en particulier les jeunes, de leur maîtrise des technologies. A l'inverse des effets positifs sur la motivation induits par le sentiment d'efficacité personnelle tels que les décrit Bandura (Bandura, 2007), la conviction des *digital natives* d'être compétents en matière d'usage des technologies numériques génère de leur part une forte résistance à tout apprentissage dans ce domaine. Les discours médiatiques et sociaux sur cette génération Y, la « présomption de compétences » (M. Serres, 2012), bien que mise à mal depuis un certain temps dans d'autres analyses françaises (Baron et Bruillard, 2008) ou étrangères (Hargittai, 2010), ont leur effet sur les représentations communes.

Début de formation **Fin de formation**

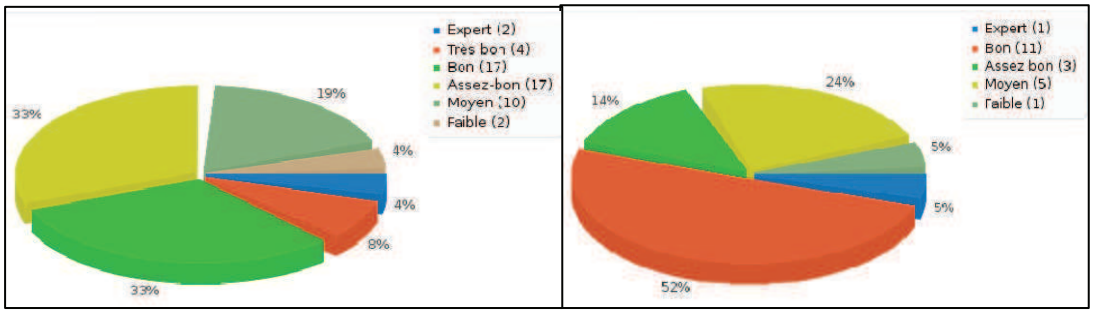


Figure 107 : Comment appréciez-vous vos compétences en matière de recherche d'information ?

Même si les étudiants évaluent positivement leurs compétences informationnelles, ils reconnaissent certaines difficultés dans leurs pratiques, particulièrement en ce qui concerne la recherche documentaire spécialisée et la sélection de l'information (Tableau 46).

Tableau 46 : Difficultés rencontrées dans la recherche d'information

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez généralement dans votre recherche d'information ?		
Réponse	**Décompte**	**Pourcentage**
Maîtrise des outils de recherche (1)	5	20.83%
Connaissance des bases de données spécialisées (2)	10	41.67%
Mise à jour par rapport aux évolutions du web (3)	3	12.50%
Maîtrise des équations de recherche (4)	3	12.50%
Sélection parmi la multitude des résultats (5)	9	37.50%
Prise de notes dans les documents (6)	3	12.50%
Rédaction de synthèses (7)	4	16.67%
Autre	1	4.17%

Mais ce peu de maîtrise des compétences expertes n'est pas l'exclusivité des étudiants arrivant à l'université. L'avancée dans le cursus ne semble pas être marquée par des progrès significatifs dans ce domaine. Les études existantes sur la question portant sur les doctorants confirment ce constat. Déjà l'enquête menée en 2007-2008 par les services communs de documentation des universités de Bretagne et par l'URFIST de Rennes auprès des doctorants sur leurs pratiques informationnelles et leurs besoins de formation en matière de maîtrise de l'information scientifique, montrait par exemple que 46 % d'entre eux ne connaissaient pas les moteurs de recherche spécialisés dans leur discipline (Henriet et al., 2008).

L'observation limitée au résultat global des étudiants est peu pertinente dans l'ensemble des enquêtes (Figure 108). Pour bien cerner la maîtrise de l'information par les étudiants, en particulier ceux de notre population, ainsi que son évolution au cours du diplôme, il est nécessaire d'aborder les différentes étapes qui constituent le processus de la pratique informationnelle.

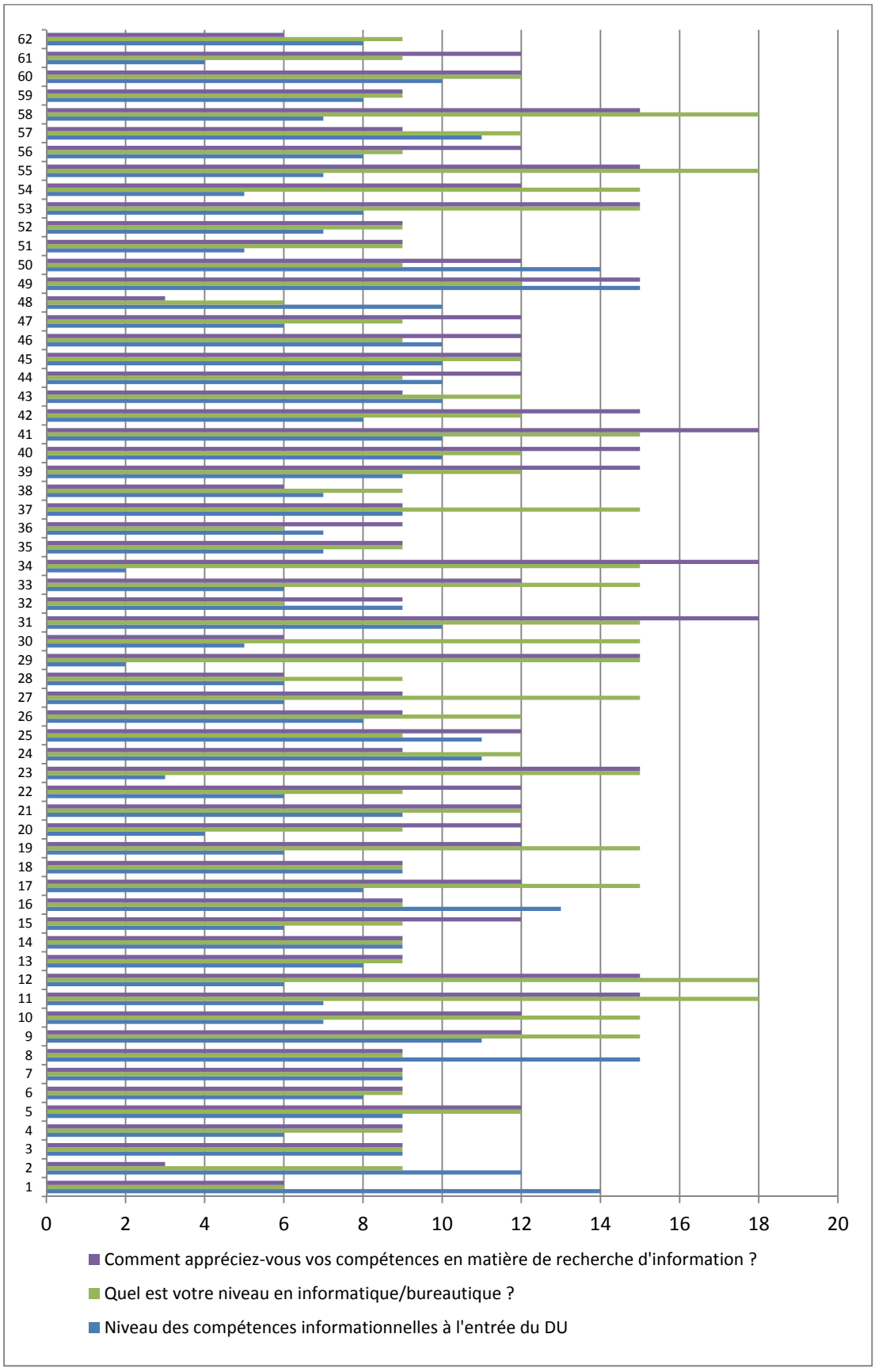


Figure 108 : Rapport des niveaux évalués et ressentis par les étudiants à l'entrée du DU (sur 20)

9.3 L'IDENTIFICATION DES CONCEPTS

Trois questions portaient sur la maîtrise des concepts. Il s'agissait de vérifier si l'étudiant était capable de décrire des notions ou des phénomènes par des mots-clés, de représenter les idées à l'aide du vocabulaire adéquat, de sélectionner les termes pertinents et porteurs de sens dans les phrases. Cette capacité à bien cerner les notions et à définir les mots-clés appropriés (représentant les notions et les phénomènes) est essentielle pour bien délimiter la question posée, construire l'équation de recherche et définir la stratégie de questionnement. Une mauvaise maîtrise des notions engendrera lors d'une recherche du bruit ou du silence documentaire. Le risque est aussi de baser sa démarche sur des contre-sens ou des hors-sujet si les concepts ne sont pas compris. Pour contourner ces dangers, « l'étudiant doit éviter de retenir des termes non significatifs tels effets, causes, conséquences, situations, incidences, etc., car ces derniers sont utilisés pour décrire la relation entre les idées et non pour identifier le sujet lui-même » (Mittermeyer et Quirion, 2003). Être capable de rédiger une équation de recherche pertinente (choix de mots-clés significatifs, suppression des mots vides, choix des opérateurs) est le meilleur moyen pour réduire l'infobésité (Rosnay de, 2002).

La maîtrise de ces compétences est devenue essentielle, bien plus encore qu'à l'époque les deux autres études. Aujourd'hui, les pratiques sur le web sont très orientées vers les folksonomies, l'indexation sociale (Quesnel, 2007). En effet, sur les réseaux sociaux, les plates-formes de partage, les blogs, le taggage, la description des contenus d'information par des mots-clés est très largement répandue. Le développement de pratiques de conceptualisation comme les cartes heuristiques concourent également à donner de l'importance à la maîtrise de l'abstraction, l'élaboration d'un vocabulaire contrôlé décrivant précisément les notions.

> Q.04 : Vous devez effectuer une recherche dans une base de données en psychologie portant sur « L'effet des relations familiales sur les résultats scolaires des élèves à l'école primaire ». Lequel des ensembles de mots utiliserez-vous ? *Réponse juste : relations familiales, résultats scolaires, école primaire*
>
> Q.08 : Pour trouver à l'aide d'un moteur de recherche (Google, Yahoo, Bing, etc.) des documents sur « L'impact de l'amincissement de la couche d'ozone sur la santé », j'utilise les mots… *Réponse juste : couche d'ozone, santé.*
>
> Q.13 : Vous devez faire une présentation orale portant sur « Les mesures actuellement utilisées dans notre pays pour pallier à la dégradation du milieu naturel ». Parmi les choix suivants, lequel décrit le mieux les idées contenues dans votre sujet ? *Réponse juste : mesures de protection, environnement, France.*

Les résultats des étudiants du DU concernant la capacité à maîtriser les concepts (Figure 109) sont plutôt satisfaisants et supérieurs aux groupes témoins, dans lesquels ce thème avait pourtant été le mieux maîtrisé de tous. Ils sont plus capables de comprendre les notions, de formuler des mots-clés. Il est

possible que leurs six mois de familiarisation avec les approches disciplinaires et théoriques à l'université leur aient donné cette capacité à conceptualiser.

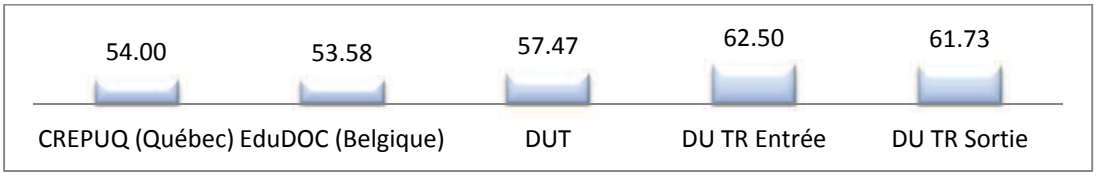


Figure 109 : Identification des concepts (maîtrise et formulation de mots significatifs) en %

Ces résultats restent néanmoins modestes, d'autant que le questionnaire proposait une liste de réponses et de mots-clés choisis. L'exercice en situation réelle demande un travail de réflexion et d'élaboration de vocabulaire plus complexe. Il reste près de 40% d'étudiants qui n'ont pas su identifier les concepts, étape pourtant essentielle de la recherche documentaire permettant de formuler le sujet de la recherche (Tableau 47).

Tableau 47 : Résultats détaillés pour le thème « Identification des concepts »

Thème									
Identification des concepts (maîtrise et formulation de mots significatifs)									
Variable									
Mots significatifs									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.04 Vous devez effectuer une recherche dans une base de données en psychologie portant sur « L'effet des relations familiales sur les résultats scolaires des élèves à l'école primaire» . Lequel des ensembles de mots utiliserez-vous? R.1 « relations familiales, résultats scolaires, école primaire «									
N° de la question									
DU Entrée	4	DU Sortie	4	DUT	4	EduDOC	4	CREPUQ	6
Taux de réussite en %									
DU Entrée	45,31	DU Sortie	51,85	DUT	39,66	EduDOC	26,12	CREPUQ	34,50
Variable									
Mots significatifs									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.08 Pour trouver à l'aide d'un moteur de recherche (Google, Yahoo, Bing, etc.) des documents sur « L'impact de l'amincissement de la couche d'ozone sur la santé « , j'utilise les mots : R.2 « couche d'ozone, santé »									
N° de la question									
DU Entrée	8	DU Sortie	8	DUT	8	EduDOC	8	CREPUQ	10
Taux de réussite en %									
DU Entrée	67,19	DU Sortie	55,56	DUT	60,34	EduDOC	66,53	CREPUQ	64,50
Variable									
Mots significatifs									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.13 Vous devez faire une présentation orale portant sur « Les mesures actuellement utilisées dans notre pays pour pallier à la dégradation du milieu naturel ». Parmi les choix suivants, lequel décrit le mieux les idées contenues dans votre sujet ? R.4 « mesures de protection, environnement, France »									
N° de la question									
DU Entrée	13	DU Sortie	13	DUT	13	EduDOC	13	CREPUQ	15
Taux de réussite en %									
DU Entrée	75,00	DU Sortie	77,78	DUT	72,41	EduDOC	68,10	CREPUQ	63,00

Les résultats à la sortie du DU Tremplin sont inférieurs à tous les autres groupes pour la question huit, portant sur la sélection de mots-clés significatifs (Figure 110). Ils ne sont que 55.56% à sélectionner les mots significatifs et 37.04% à utiliser un trop grand nombre de termes, incluant des mots vides tels que « impact » et « amincissement », sans que nous ne puissions trouver de véritable explication à ce choix. Les étudiants de DU ont pourtant répondu honorablement aux autres questions portant sur l'élaboration de termes significatifs.

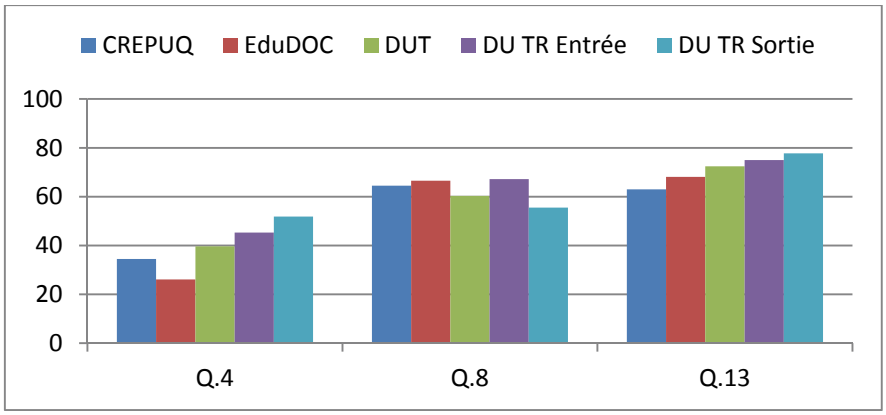


Figure 110 : Comparaison des résultats par question du thème « Identification des concepts » en %

Nous avons ajouté quelques questions permettant d'approfondir l'étude de leur capacité à générer des mots-clés libres, sans suggestion comme dans l'enquête précédente.

> Q.27 Donnez les mots de la recherche que vous utiliseriez pour les sujets suivants : "L'économie et la vie sociale dans les pays africains" : Économie Société Afrique; "Le non-respect des droits de l'homme " : Violation Droits de l'homme; "Soigner les malades du sida " : thérapie sida
>
> Q.28 Comment appelle-t-on en français une personne dont le métier est de surveiller l'information, d'étudier l'évolution technologique ou la concurrence ? "Un veilleur"
>
> Q.29 Entrez l'équation de recherche utilisée pour trouver la réponse :"métier ; information ; étude concurrence"
>
> Q.38 Proposez 6 mots-clés décrivant le document suivant : Checola, Laurent. Les réseaux sociaux, outils de recrutement ? In LeMonde.fr, 21 Juin 2010. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/06/21/les-reseauxsociaux-outils-de-recrutement_1375268_651865.html

Les résultats à ces questions montrent que les étudiants ont tout de même encore des difficultés en fin de diplôme à reformuler les concepts pour extraire les notions pertinentes dans le cadre de la rédaction d'une recherche experte. Un seul étudiant sur vingt-quatre par exemple a préféré le terme de « violation » à « non-respect » pour répondre à la question « Donnez les mots de la recherche que vous utiliseriez pour les sujets suivants : "Le non-respect des droits de

l'homme ", le terme « thérapie » n'apparaît qu'une fois également pour proposer une équation sur « Soigner les malades du sida », mais trois étudiants proposent celui de « traitement ».

Pour une question rédigée de façon plus complexe : « Comment appelle-t-on en français une personne dont le métier est de surveiller l'information, d'étudier l'évolution technologique ou la concurrence ? », les équations deviennent plus difficiles à rédiger. Néanmoins, malgré les équations de recherches complexes proposées et qui ne paraissent pas les plus pertinentes, dix-neuf étudiants ont trouvé la bonne réponse : veilleur.

Il a aussi été demandé aux étudiants d'extraire des mots-clés d'un texte (Tableau 48). L'exercice vise toujours l'objectif de vérifier leur capacité à extraire les notions essentielles exprimées dans un document. Cette compétence est utile à la compréhension, à améliorer l'esprit de synthèse, à la conceptualisation. Les réponses sont peu satisfaisantes, intégrant beaucoup de mots ou locutions peu pertinentes : le nom de l'auteur, le site source, des indications anecdotiques, des adjectifs isolés, du pluriel inapproprié, la forme du document.

Tableau 48 : Réponses à la question « Proposez 6 mots-clés décrivant le document de Laurent Checola « Les réseaux sociaux, outils de recrutement ? » publié sur LeMonde.fr le 21 Juin 2010.

réseaux sociaux enjeux recherche emploi profilage
Checola Laurent, Le monde, réseaux sociaux
réseaux sociaux recrutement profil enjeux
réseaux sociaux, recrutement, importance, profil du candidat, profilage, professionnelle
réseaux sociaux, nouveaux outils recrutement ?
recrutement, réseaux sociaux, professionnel, profil, utilité, enjeux.
réseaux sociaux évolution des outils de recrutement
recrutement, réseaux sociaux, réalité, importance, emploi, réseaux spécialisés
Viadeo, outil, recruteurs, candidatures, emploi, étude.
réseaux sociaux, recrutement, critères recrutement, chiffres recrutement
réseaux sociaux outils recrutement Le Monde Checola
les réseaux sociaux, recrutement, outils
réseau social; en ligne; recrutement; outil; information
réseau social, professionnel, recrutement, outil web 2.0, e-réputation, identité numérique
réseaux sociaux / recrutement / Viadeo / emploi / professionnelles / profil
réseau sociaux; profession; traces numériques; recrutement; dangers; demandeurs d'emploi
réseaux spécialisés, recherche d'emploi, enjeux, traces numériques, Regionsjob.com
réseaux sociaux, recrutement, professionnel, étude, profil, identité numérique
réseaux social recruteur
réseaux professionnels, réseaux sociaux, recherches d'emploi, candidats, recruteurs, Regionsjob
réseaux sociaux/ recrutement / réseaux professionnel/ e-réputation/ viadeo/ profilage
utilisation réseaux sociaux monde professionnel et privée
réseaux sociaux; recruteur ; emplois ; profilage ; spécialisé; comparaison

9.4 LA STRATEGIE DE RECHERCHE

La stratégie de recherche d'information demande de la part de l'étudiant de maîtriser les outils de recherche d'information comme les moteurs, les méta-moteurs, les bases de données, etc., mais aussi la démarche de questionnement. Après avoir identifié les concepts significatifs, il s'agit de les reformuler en mots-clés pertinents d'interrogation qui permettront d'éviter le bruit documentaire (en raison de synonymies, polysémies par exemple) ou le silence (termes trop spécifiques). La maîtrise de la syntaxe de l'équation de recherche est aussi nécessaire pour obtenir des réponses à son besoin d'information. Même si les moteurs de recherche généraux ou intégrés aux bases de données proposent aujourd'hui des modes très assistés, être capable de rédiger une équation de recherche avec des opérateurs booléens (« et », « ou », « sauf » par exemple) est nécessaire pour construire son questionnement et obtenir les résultats attendus sans contre-sens. Il est aussi important, mais notre questionnaire ne le proposait pas, de connaître les modes de fonctionnement différents des nombreux outils existants (recherche littérale, sémantique, opérateurs par défauts, troncature, etc.). La maîtrise d'outils plus experts comme les index, la recherche par champs de données, les thésaurus, montre un niveau de compétence plus avancé qui est utile dès le début des années universitaires, même s'il est plus souvent enseigné aux étudiants avancés voire aux doctorants.

Si la reformulation de son équation de recherche est une étape inhérente à la démarche de recherche d'information, il reste qu'une bonne maîtrise du processus doit permettre d'être plus rapide, de gagner du temps, et donc d'être plus efficace dans sa pratique documentaire.

Q.03 Vous faites une recherche dans le catalogue de la bibliothèque en utilisant les mots «art oratoire ». Aucun document n'est retrouvé par l'ordinateur. Qu'en déduisez-vous? *Réponse juste : «Je n'ai pas utilisé les bons mots «*

Q.09 Pour repérer un grand nombre de documents sur mon sujet, je peux inclure des synonymes dans mon expression de recherche. Pour réunir ces synonymes, j'utilise : *Réponse* juste : « ou «

Q.11 Pour trouver tous les documents sur J. Tolkien dans le catalogue de la bibliothèque, je fais une recherche : Réponse juste : « Par sujet «

Q.12 Lorsque j'interroge une base de données spécialisée pour repérer des documents sur un sujet, il est conseillé d'utiliser la terminologie spécifique à cette base. À cette fin, je consulte : *Réponse juste : « Un thésaurus «*

Q.16 Vous devez faire un travail portant sur « Le traitement de la dépression « quelle stratégie de recherche trouvera le plus petit nombre de documents ? Réponse juste : «dépression et psychothérapie et antidépresseurs »

Les étudiants du DU ont obtenu les plus mauvais résultats sur cette thématique à l'entrée dans la formation, mais ont rattrapé leur retard à la fin du DU (Figure 111).

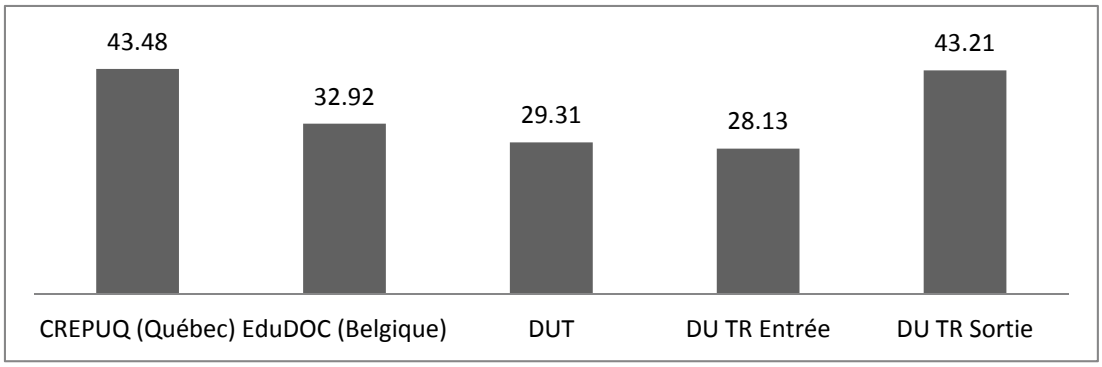


Figure 111 : Stratégie de recherche (choix de mots-clés, les opérateurs booléens «et » et « ou », les index de recherche, et le vocabulaire contrôlé) %

À partir d'une analyse plus fine de la réussite aux questions, on peut noter qu'ils maîtrisent plutôt bien la recherche experte et les notions infodocumentaires (opérateurs, thésaurus, index). Leur lacune porte sur la question : « Vous faites une recherche dans le catalogue de la bibliothèque en utilisant les mots "art oratoire". Aucun document n'est retrouvé par l'ordinateur. Qu'en déduisez-vous? ». La question peut être mal comprise et la réponse dépendre du fonds documentaire local (dans une bibliothèque non spécialisée, il est logique de ne pas trouver de documents sur l'art oratoire).

Dans l'ensemble, la comparaison des résultats pour chaque question (Figure 112 et Tableau 49) montre à quel point la réussite à chaque item de ce thème est inégale, à la fois entre items d'interrogation et entre populations.

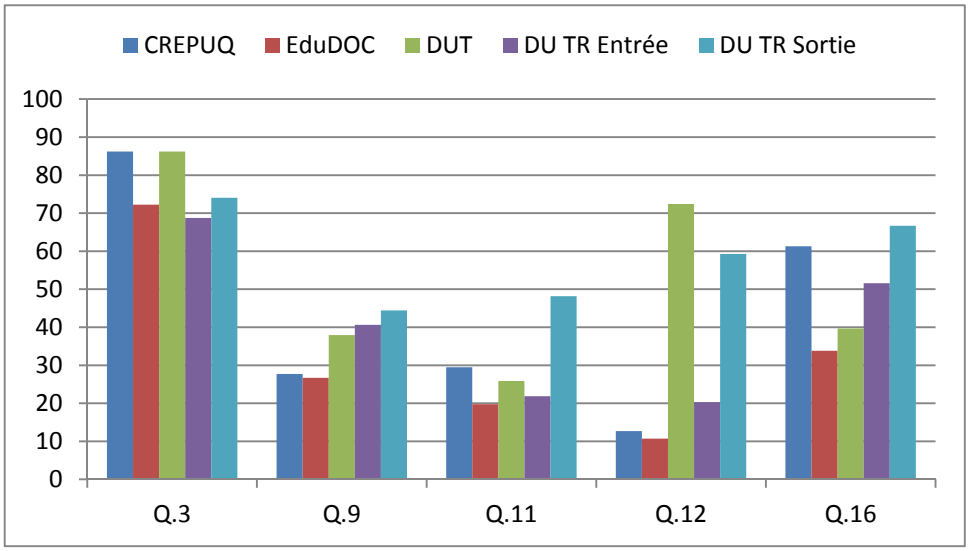


Figure 112 : Comparaison des résultats par question du thème « Stratégie de recherche » en %

Tableau 49 : Résultats détaillés pour le thème « Stratégie de recherche »

Thème									
Stratégie de recherche (choix de mots-clés, les opérateurs booléens « et « et « ou « , les index de recherche, et le vocabulaire contrôlé)									
Variable									
Traduction en mots-clés									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.03 Vous faites une recherche dans le catalogue de la bibliothèque en utilisant les mots «art oratoire » . Aucun document n'est retrouvé par l'ordinateur. Qu'en déduisez-vous? R.2 «Je n'ai pas utilisé les bons mots »									
N° de la question									
DU Entrée	3	DU Sortie	3	DUT	3	EduDOC	2	CREPUQ	4
Taux de réussite en %									
DU Entrée	68,75	DU Sortie	74,07	DUT	86,21	EduDOC	72,24	CREPUQ	86,20
Variable									
Opérateur booléen "ou"									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.09 Pour repérer un grand nombre de documents sur mon sujet, je peux inclure des synonymes dans mon expression de recherche. Pour réunir ces synonymes, j'utilise : R.4 «ou»									
N° de la question									
DU Entrée	9	DU Sortie	9	DUT	9	EduDOC	9	CREPUQ	11
Taux de réussite en %									
DU Entrée	40,62	DU Sortie	44,44	DUT	37,93	EduDOC	26,71	CREPUQ	27,70
Variable									
Index de recherche									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.11 Pour trouver tous les documents sur J. Tolkien dans le catalogue de la bibliothèque, je fais une recherche : R.3 « Par sujet »									
N° de la question									
DU Entrée	11	DU Sortie	11	DUT	11	EduDOC	11	CREPUQ	13
Taux de réussite en %									
DU Entrée	21,88	DU Sortie	48,15	DUT	25,86	EduDOC	19,77	CREPUQ	29,50
Variable									
Vocabulaire contrôlé									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.12 Lorsque j'interroge une base de données spécialisée pour repérer des documents sur un sujet, il est conseillé d'utiliser la terminologie spécifique à cette base. À cette fin, je consulte : R.3 « Un thésaurus »									
N° de la question									
DU Entrée	12	DU Sortie	12	DUT	12	EduDOC	12	CREPUQ	14
Taux de réussite en %									
DU Entrée	20,31	DU Sortie	59,26	DUT	72,41	EduDOC	10,73	CREPUQ	12,70
Variable									
Opérateur booléen "et"									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.16 Vous devez faire un travail portant sur « Le traitement de la dépression « , quelle stratégie de recherche trouvera le plus petit nombre de documents ? R.3 « dépression et psychothérapie et antidépresseurs »									
N° de la question									
DU Entrée	16	DU Sortie	16	DUT	16	EduDOC	16	CREPUQ	18
Taux de réussite en %									
DU Entrée	51,56	DU Sortie	66,67	DUT	39,66	EduDOC	33,82	CREPUQ	61,30

9.5 LES TYPES DE DOCUMENTS

La connaissance des sources d'information est importante pour une bonne utilisation de l'information. Il faut pouvoir choisir le support et surtout le type de document répondant à son besoin d'information : une encyclopédie ou un dictionnaire pour définir les termes, circonscrire la recherche, des revues pour de l'information actuelle, de la littérature scientifique pour des travaux universitaires par exemple. Aujourd'hui, les supports et la nature du document et de l'information ont beaucoup évolué vers une complexité très fortement accrue (Pédauque, 2006). Autrement dit, il est plus difficile aujourd'hui de se repérer dans un document, de l'identifier et de le caractériser.

Les étudiants des trois études ont une connaissance semblable des outils de recherche d'information (Figure 113). Ce niveau de connaissance reste globalement moyen car les étudiants n'ont pas su répondre à la question sur l'information scientifique et technique.

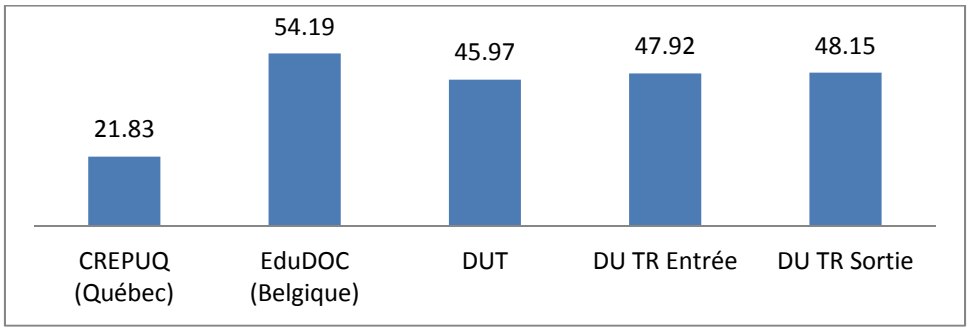


Figure 113 : Types de documents (connaissance des différents types de ressources)

Les étudiants du DU maîtrisent plutôt bien ce domaine pour ce qui est des connaissances de base des sources d'information (usuels et revues) mais sont aussi faibles que les autres populations pour l'identification des revues scientifiques (Figure 114 et Tableau 50).

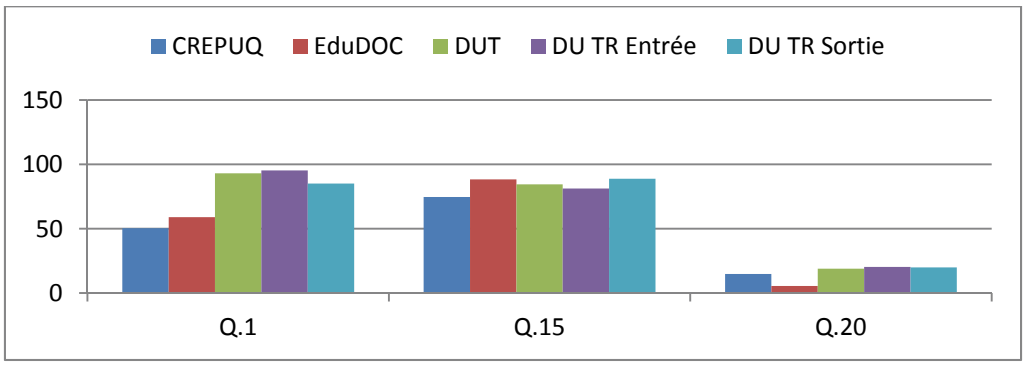


Figure 114 : Comparaison des résultats par question du thème « Types de documents » en %

Tableau 50 : Résultats détaillés pour le thème « Types de documents »

Thème									
Types de documents (connaissance des différents types de ressources)									
Variable									
Encyclopédie									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.01 Pour aborder une recherche dont je ne suis pas familier, je commence ma recherche par R.2 « une encyclopédie ou un dictionnaire »									
N° de la question									
DU Entrée	1	DU Sortie	1	DUT	1	EduDOC	3	CREPUQ	5
Taux de réussite en %									
DU Entrée	95,31	DU Sortie	85,19	DUT	93,11	EduDOC	59,01	CREPUQ	50,40
Variable									
Revue									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.15 Pour trouver l'information la plus récente sur la toxicomanie, je consulte : R.2 « Une revue »									
N° de la question									
DU Entrée	15	DU Sortie	15	DUT	15	EduDOC	15	CREPUQ	17
Taux de réussite en %									
DU Entrée	81,25	DU Sortie	88,89	DUT	84,48	EduDOC	88,34	CREPUQ	74,70
Variable									
Revue scientifique									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.20 Parmi les énoncés suivants, identifiez celui ou ceux décrivant bien les articles publiés dans les revues savantes ? R.2 « Ils fournissent une liste de références » et R.3 «Ils décrivent la méthodologie de recherche utilisée » et R.4 « Ils ont été évalués par un comité de lecture avant publication »									
N° de la question									
DU Entrée	20	DU Sortie	20	DUT	20	EduDOC	20	CREPUQ	22
Taux de réussite en %									
DU Entrée	20,31	DU Sortie	20,00	DUT	18,96	EduDOC	5,54	CREPUQ	14,90

9.6 LES OUTILS DE RECHERCHE

La question de la connaissance et de la maîtrise des outils s'insère dans celle de la stratégie de recherche. Globalement il est attendu sur ce thème que les étudiants soient capables d'utiliser efficacement les moteurs de recherche sur internet, les catalogues documentaires, les bases de données de références et de ressources. Pour mener une recherche efficace, ils doivent connaître les outils existants qui permettent des recherches générales mais aussi ceux qui donnent accès à de l'information spécialisée, disciplinaire par exemple ou bien de types divers (vidéos, image, académique).

Comme les populations témoins, les étudiants du DU ont répondu de façon satisfaisante à la question sur les moteurs de recherche. Ils ont conscience de la différence d'objectif et de fonctionnement avec les catalogues de bibliothèque. Malheureusement, l'interrogation sur les outils de recherche d'information en ligne, les plus utilisés, est très limitée et spécifique. Cela ne permet pas

réellement d'évaluer les compétences de base des étudiants en matière de recherche documentaire en ligne.

> Q.02 Pour trouver des articles sur « la popularité des jeux vidéos » il faut chercher en priorité dans *Réponse juste : « des bases de données bibliographiques »*
>
> Q.06 Un moteur de recherche ne permet pas de trouver... *Réponse juste : « Les livres disponibles à la bibliothèque »*
>
> Q.07 Mon amie m'a suggéré de lire un article publié dans Guide Internet du mois de novembre 2001, « La console Xbox de Microsoft » par Martin Pelletier. Pour vérifier la disponibilité de cet article à la bibliothèque, je cherche dans le catalogue sous : *Réponse juste : « Guide Internet »*
>
> Q.14 J'utilise un métamoteur de recherche tel Copernic ou *MetaCrawler* pour : Réponse juste : « Lancer une requête dans plusieurs moteurs de recherche simultanément »
>
> Q.17 Le catalogue de la bibliothèque permet de trouver, entre autre(s) : Réponses justes : «Tous les titres des livres disponibles à la bibliothèque « et « Tous les titres des revues disponibles…»

Là encore, le constat est que les étudiants du DU ne maîtrisent pas les outils experts et spécialisés de la recherche d'information en entrant dans le DU, n'en connaissent pas les atouts ni les fonctionnalités (Figure 115).

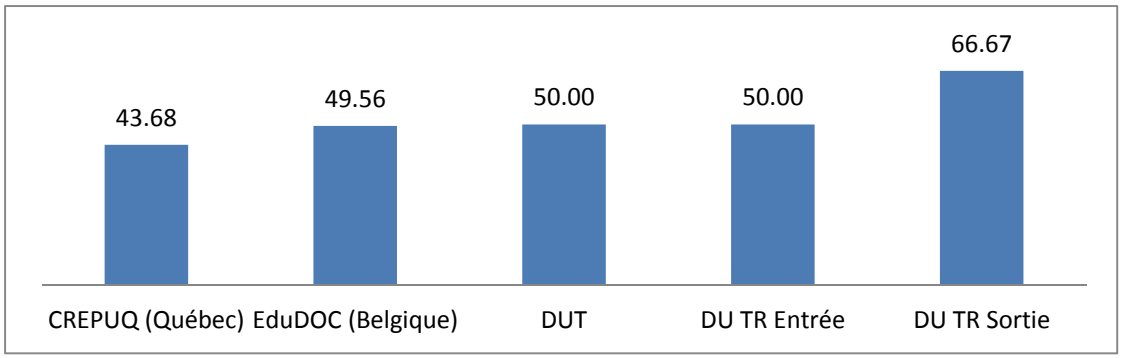


Figure 115 : Outils de recherche (connaissance des catalogues de bibliothèque, bases de données, moteurs de recherche et les métamoteurs)

Les étudiants du DU Tremplin s'en sortent globalement moins bien que l'ensemble du panel à l'entrée dans le diplôme. Leurs plus mauvais scores concernent l'utilisation des bases de données bibliographiques, dans la question 2 et 7. Nous n'avons pas d'éléments pouvant expliquer cette faiblesse par rapport aux autres étudiants. L'argument historique peut éventuellement être avancé. Les usagers de l'information utilisent aujourd'hui encore plus les moteurs de recherche en ligne et internet pour leur recherche d'information et de moins en moins les bases de données bibliographiques. Il est vrai aussi que ces dernière ont développé les moteurs de recherche en texte intégral qui nécessite moins de maîtriser la recherche par champs et par opérateurs.

Nos conclusions rejoignent celle de l'étude québécoise (Figure 116) qui considère que « l'étudiant qui ne connaît pas l'utilité des différents types de documents et des différents outils de recherche consacrera beaucoup de temps à explorer, procédant par essais et erreurs. Une connaissance de base du *Processus de recherche documentaire* lui aurait permis de choisir une démarche plus directe et plus efficace » (Mittermeyer et Quirion, 2003).

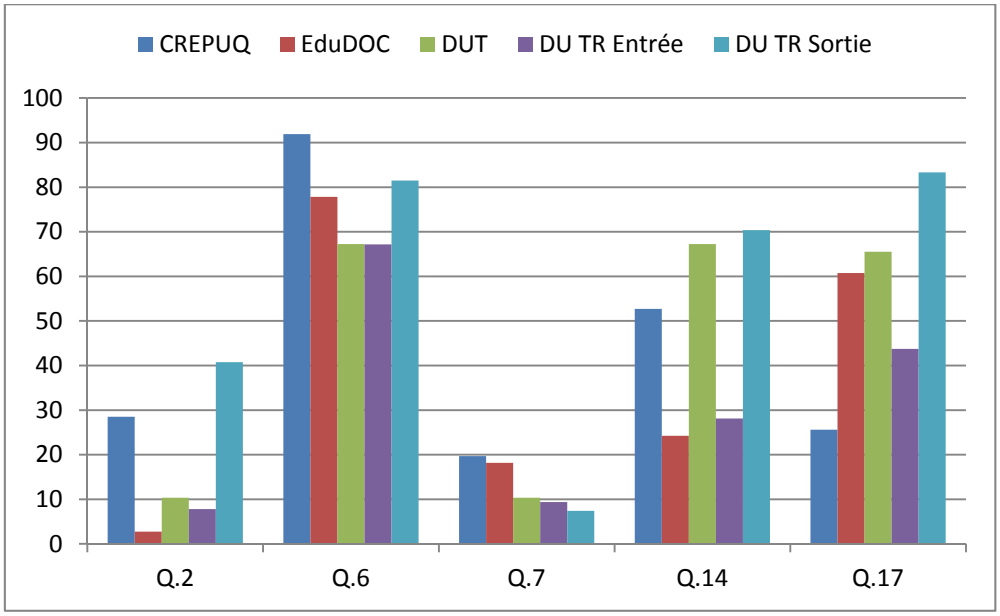


Figure 116 : Comparaison des résultats par question du thème « Outils de recherche » en %

On peut en tous cas noter ici l'effet particulièrement positif de la formation du DU Tremplin sur les compétences des étudiants (Tableau 51). En dehors même du module dédié sur la stratégie de recherche d'information, il nous semble que les enseignements d'ouverture sur les différentes disciplines universitaires, et particulièrement celui sur l'approche des disciplines, les ont sensibilisés à la question de la publication scientifique, de l'actualité de la recherche.

Tableau 51 : Résultats détaillés pour le thème « Outils de recherche »

Thème									
Outils de recherche (connaissance des catalogues de bibliothèque, bases de données, moteurs de recherche et les métamoteurs)									
Variable									
Base de données									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.02 Pour trouver des articles sur « la popularité des jeux vidéos » , il faut chercher en priorité dans R.2 « des bases de données bibliographiques »									
N° de la question									
DU Entrée	2	DU Sortie	2	DUT	2	EduDOC	1	CREPUQ	3
Taux de réussite en %									
DU Entrée	7,81	DU Sortie	40,74	DUT	10,35	EduDOC	2,74	CREPUQ	28,50
Variable									
Moteur de recherche									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.06 Un moteur de recherche ne permet pas de trouver... R.1 « Les livres disponibles à la bibliothèque »									
N° de la question									
DU Entrée	6	DU Sortie	6	DUT	6	EduDOC	6	CREPUQ	8
Taux de réussite en %									
DU Entrée	67,19	DU Sortie	81,48	DUT	67,24	EduDOC	77,84	CREPUQ	91,90
Variable									
Catalogue									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.07 Mon amie m'a suggéré de lire un article publié dans Guide Internet du mois de novembre 2001, « La console Xbox de Microsoft », par Martin Pelletier. Pour vérifier la disponibilité de cet article à la bibliothèque, je cherche dans le catalogue sous : R.1 « Guide Internet »									
N° de la question									
DU Entrée	7	DU Sortie	7	DUT	7	EduDOC	7	CREPUQ	9
Taux de réussite en %									
DU Entrée	9,38	DU Sortie	7,41	DUT	10,34	EduDOC	18,19	CREPUQ	19,70
Variable									
Métamoteur									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.14 J'utilise un métamoteur de recherche tel Copernic ou MetaCrawler pour : R.1 « Lancer une requête dans plusieurs moteurs de recherche simultanément »									
N° de la question									
DU Entrée	14	DU Sortie	14	DUT	14	EduDOC	14	CREPUQ	16
Taux de réussite en %									
DU Entrée	28,12	DU Sortie	70,37	DUT	67,24	EduDOC	24,26	CREPUQ	52,70
Variable									
Catalogue									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.17 Le catalogue de la bibliothèque permet de trouver, entre autre(s) : R.1 «Tous les titres des livres disponibles à la bibliothèque » et R.4 « Tous les titres des revues disponibles…»									
N° de la question									
DU Entrée	17	DU Sortie	17	DUT	17	EduDOC	17	CREPUQ	19
Taux de réussite en %									
DU Entrée	43,75	DU Sortie	83,33	DUT	65,51	EduDOC	60,76	CREPUQ	25,60

9.7 L'EXPLOITATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE D'INFORMATION

Il est très net dans toutes les études, qu'elles s'intéressent aux primo-entrants à l'université ou aux doctorants, que les populations enquêtées accusent d'importantes lacunes plus dans la gestion et la production d'information que dans la recherche. Nous dépassons ici la maîtrise purement procédurale et la capacité à la compréhension pour viser l'aptitude à réellement conceptualiser, faire preuve d'abstraction, rédiger selon des règles d'expression et de raisonnement.

Q.05 Laquelle des références bibliographiques suivantes décrit un article de revue? *Réponse juste* : « Peaucelle, Jean-Louis. (2001). La recherche française en systèmes d'information : comparaison avec les États-Unis. Systèmes d'information et management, 6(3) :5-30. »

Q.10 Vous avez trouvé un livre portant exactement sur le sujet qui vous intéresse. Quelle section du livre allez-vous consulter pour trouver d'autres documents sur le sujet ? *Réponse juste : La bibliographie*

Q.18 Parmi les caractéristiques qui permettent d'évaluer la qualité d'un site Internet on retrouve… *Réponses justes : « La date de publication est mentionnée » et « L'auteur est connu dans le domaine « et « La responsabilité du site est clairement indiquée »*

Q.19 Vous trouvez des articles de revues et des pages Web qui présentent des opinions sur un sujet d'actualité. Vous désirez utiliser cette information pour rédiger votre travail. Dans quel(s) cas devez-vous inclure une référence à la source d'où vient l'information ? *Réponses justes :* « Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'un article de revue » et « Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'une page Web « et «Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans un article de revue » et « Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans une page Web »

Le questionnaire de la CREPUQ, repris par les autres études, est assez pauvre sur ce domaine de maîtrise. Il se limite à la capacité à se repérer dans un document et à évaluer l'information. Les questions posées auraient mérité d'être approfondies pour être plus pertinentes. Cette compétence à restituer l'information, à en produire, dépasse d'ailleurs le cadre strict de la maîtrise de l'information et englobe plus largement la maîtrise de la langue, la capacité rédactionnelle, l'aptitude à mener et exposer un raisonnement.

Dans ce domaine, les résultats des étudiants du DU sont également plus faibles que ceux des autres populations étudiées (Figure 117). Avec seulement 21,48% dans ce domaine à l'entrée du DU, ils affichent les résultats de loin les moins bons de l'ensemble.

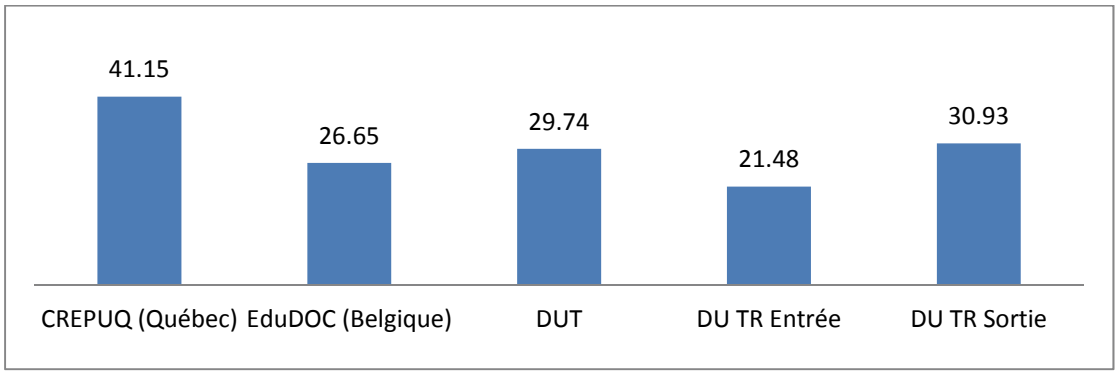


Figure 117 : Exploitation des résultats (capacité à la lecture d'une référence, la bibliographie, l'évaluation de l'information trouvée dans Internet et l'éthique documentaire) en %

Les compétences les moins maîtrisées par eux sont en effet celles de la production d'information qui sont moins liées aux compétences informationnelles qu'à la maîtrise de la langue et de l'expression, du raisonnement. En effet, 44,23% des étudiants du DU reconnaissent que l'exercice de la dissertation est celui dans lequel ils réussissent le moins. Pourtant, « la compétence langagière est un facteur de réussite des études supérieures (Defays, Maréchal et Mélon, 2000 ; Fintz, 1998 ; MEQ, 2003). Elle est associée au développement de la méthodologie et au développement intellectuel général ».

La confiance dans l'information publiée est aussi aujourd'hui une question extrêmement sensible à laquelle les étudiants doivent être formés. Les travaux d'Alexandre Serres montrent à la fois les enjeux de l'évaluation de l'information pour garantir l'utilisation de ressources certifiées, actualisées et adaptées au besoin d'information (A. Serres, 2012b) et proposent des pistes méthodologiques.

C'est sur point que notre population est la plus fragile. Dans la question 5, ils devaient être capables d'analyser une référence bibliographique et d'identifier les différents types de documents. Connaître les types de documents « est utile afin d'évaluer la pertinence d'une source pour les besoins d'information » (Mittermeyer et Quirion, 2003). Pour la question 18, près de 19% des étudiants du DU annoncent ne pas savoir comment évaluer la qualité d'un site internet (Tableau 52). La plupart des répondants ont identifié l'un ou l'autre critère pertinent d'évaluation d'un site internet mais n'ont pas su pointer tous ceux qui entrent en jeu dans une démarche efficace de sélection de l'information (Figure 118 et Tableau 53).

Tableau 52 : Critères d'évaluation de la qualité d'un site Internet

Réponse	Décompte	Pourcentage
La date de publication est mentionnée (1)	39	60.94%
L'auteur est connu dans le domaine (2)	24	37.50%
La responsabilité du site est clairement indiquée (3)	31	48.44%
Il est accessible rapidement (4)	14	21.88%
L'extension de l'url en .org (5)	17	26.56%
La qualité de l'auteur (6)	22	34.38%
Les ressources bibliographiques sont données (7)	41	64.06%
Aucun de ces énoncés (8)	0	0.00%
Je ne sais pas (9)	12	18.75%
Autre	1	1.56%

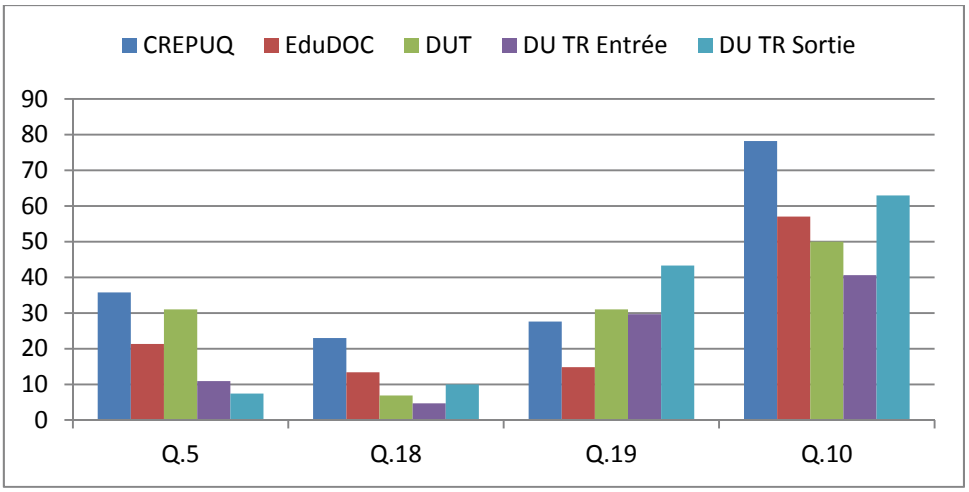


Figure 118 : Comparaison des résultats par question du thème « Exploitation des résultats » en %

Tableau 53 : Résultats détaillés pour le thème « Exploitation des résultats »

Thème									
Exploitation des résultats (capacité à la lecture d'une référence, la bibliographie, l'évaluation de l'information trouvée dans Internet et l'éthique documentaire)									
Variable									
Type de références									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.05 Laquelle des références bibliographiques suivantes décrit un article de revue? R.2 « Peaucelle, Jean-Louis. (2001). La recherche française en systèmes d'information : comparaison avec les États-Unis. Systèmes d'information et management, 6(3) :5-30. »									
N° de la question									
DU Entrée	5	DU Sortie	5	DUT	5	EduDOC	5	CREPUQ	7
Taux de réussite en %									
DU Entrée	10,94	DU Sortie	7,41	DUT	31,03	EduDOC	21,34	CREPUQ	35,80
Variable									
Bibliographie									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.10 Vous avez trouvé un livre portant exactement sur le sujet qui vous intéresse. Quelle section du livre allez-vous consulter pour trouver d'autres documents sur le sujet ? R.3 « La bibliographie »									
N° de la question									
DU Entrée	10	DU Sortie	10	DUT	10	EduDOC	10	CREPUQ	12
Taux de réussite en %									
DU Entrée	40,62	DU Sortie	62,96	DUT	50,00	EduDOC	57,03	CREPUQ	78,20
Variable									
Evaluation de l'information (internet)									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.18 Parmi les caractéristiques qui permettent d'évaluer la qualité d'un site Internet on retrouve : R.1 « La date de publication est mentionnée » et R.2 « L'auteur est connu dans le domaine » et R.3 « La responsabilité du site est clairement indiquée »									
N° de la question									
DU Entrée	18	DU Sortie	18	DUT	18	EduDOC	18	CREPUQ	20
Taux de réussite en %									
DU Entrée	4,68	DU Sortie	10,00	DUT	6,89	EduDOC	13,41	CREPUQ	23,00
Variable									
Ethique									
Question (Q.) et réponse(s) attendue(s) (R.)									
Q.19 Vous trouvez des articles de revues et des pages Web qui présentent des opinions sur un sujet d'actualité. Vous désirez utiliser cette information pour rédiger votre travail. Dans quel(s) cas devez-vous inclure une référence à la source d'où vient l'information ? R.1 « Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'un article de revue « et R.2 « Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'une page Web » et R.3 «Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans un article de revue » et R.4 « Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans une page Web»									
N° de la question									
DU Entrée	19	DU Sortie	19	DUT	19	EduDOC	19	CREPUQ	21
Taux de réussite en %									
DU Entrée	29,68	DU Sortie	43,33	DUT	31,03	EduDOC	14,81	CREPUQ	27,60

Nous avons voulu affiner le questionnement des étudiants du DU Tremplin sur leur capacité à exploiter et produire de l'information. Le test portait sur la rédaction de synthèses, de résumés, d'argumentations, sur le respect du droit d'auteur.

Les compétences que nous voulions vérifier étaient la conceptualisation, la compréhension et la reformulation des notions pertinentes, la restitution de l'information, le raisonnement, l'argumentation à partir d'éléments de preuve, le respect des règles de production et de publication de l'information (forme, droit, expression).

> Q.30 Donnez une définition de cette activité en respectant les règles de citation.
>
> Q.31 Développez dans vos mots l'objectif et le principe de cette activité.
>
> Q.34 Précisez la démarche pour trouver une vidéo ou une image illustrant le développement durable que vous êtes autorisé(e) à utiliser dans une présentation.
>
> Q.36Comment pourrez-vous utiliser cette illustration ? "En citant l'auteur"
>
> Q.37 Réalisez une sitographie présentant 5 sources intéressantes sur le Web 2.0.
>
> Q.38 Proposez 6 mots-clés décrivant le document suivant : Checola, Laurent. Les réseaux sociaux, outils de recrutement ? In LeMonde.fr, 21 Juin 2010. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/06/21/les-reseauxsociaux-outils-de-recrutement_1375268_651865.html
>
> Q.39 Faites un résumé de 50 mots maximum du même document.

En fin de diplôme les étudiants sont bien conscients des enjeux du respect du droit de l'information, savent repérer des sources autorisées et respecter les règles de la propriété intellectuelle. Seulement trois d'entre eux ont cependant été capables de proposer une sitographie normalisée, les autres se contentant d'énumérer les adresses internet des ressources collectées.

Plusieurs questions exigeaient des réponses rédigées et argumentées. Pour cela, les étudiants devaient analyser l'information trouvée, se l'approprier pour en tirer des éléments d'argumentation ou de synthèse. Il s'agit bien dans cette partie de vérifier si les répondants étaient capables de produire de l'information. Ils devaient notamment proposer leur propre définition du métier de veilleur, après avoir indiqué les mots-clés décrivant cette profession. Nous pouvons considérer qu'onze réponses étaient satisfaisantes et offraient une approche pertinente du métier. Si le concept est donc bien décrit par les répondants, l'expression et la langue ne sont correctes dans cet exercice que pour quatre d'entre eux.

Le même constat doit être fait pour le résumé de cinquante mots qui leur a été demandé. A la lecture des rendus ci-après (Tableau 54) on peut relever les lacunes suivantes pour ce qui concerne le contenu, l'expression des idées :

1. Paraphrase
2. Opinion personnelle
3. Contre-sens

4. Mauvaise compréhension du texte
5. Traitement partiel du sujet
6. Expression des idées
7. Syntaxe, orthographe, grammaire
8. Forme attendue du résumé

Tableau 54 : Résumés de cinquante mots des étudiants portant sur un article en ligne :
http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/06/21/les-reseaux-sociaux-outils-de-recrutement_1375268_651865.html

Le document interroge la place des réseaux sociaux dans la recherche d'emploi et le recrutement. Les candidats à l'emploi y sont assez sceptiques, les recruteurs l'utilisent en complément. L'auteur conclut en se demandant qu'elle est la part accordée à la " réputation numérique" des candidats.	6 7
Ce document traite des réseaux sociaux qui sont peut être massivement utilisés à des fins professionnelles. Voir l'importance pour les utilisateurs et quel est le profil des candidats ainsi de voir si il y a du profilage sur les réseaux sociaux.	4 5 6 7
Malgré le fait que les sites de recherche d'emploi restent très majoritairement plébiscité (97%) par les candidats, 36% des personnes interrogées affirment utiliser les réseaux sociaux pour trouver un travail. Pour les recruteurs aussi, les sites de recherche d'emploi restent majoritaires pour leur recrutement à 88% contre 47% pour les réseaux sociaux. Il faut néanmoins noter que les réseaux sociaux sont aussi utilisés pour le profilage des candidats puisque 36% des recruteurs affirment avoir sondé les réseaux sociaux pour cerner le profil d'un candidat.	1 4 6 7
Dans ce document nous pouvons apprendre que de plus en plus de gens utilisent les réseaux sociaux pour trouver un emploi mais aussi que les entreprises pour recruter des personnes utilisent elles aussi des réseaux sociaux à des fins professionnelles. Nous pouvons aussi apprendre qu'il y a un profil pour le demandeur et les recruteurs.	5 7 8
Avec l'émergence des réseaux sociaux, nous faisons face à un nouveau mode de profilage pour les recruteurs. Mais les demandeurs d'emploi se servent également des sites de réseau social professionnel pour trouver un emploi. Ainsi on arrive à un consensus, à une nouvelle ère dans le monde professionnel.	5
Les réseaux sociaux ont une certaine importance dans le recrutement. Ils peuvent servir à repérer des candidats. Les utilisateurs ont plutôt peur de l'influence de ceux qui ne sont pas dédiés à la recherche d'emploi alors que les recruteurs n'y trouvent pas toujours les profils recherchés.	2 5
Ce document est un article de Laurent Checola tiré de Le Monde du 21 juin 2010. L'auteur nous montre en quoi les outils de recrutement ont été chamboulés par l'apparition et la démocratisation des nouvelles technologies. Ensuite, il nous dresse un état des lieux de l'utilisation des réseaux sociaux que ce soit pour le recrutement ou pour la recherche d'emploi.	5 7
De plus en plus de personnes s'inscrivent sur des réseaux sociaux au risque d'exposer leur vie privée aux recruteurs, mais ceux-ci prêtent-ils vraiment attention à ces informations ? Les recruteurs utilisent majoritairement les sites d'emploi mais ils se servent des réseaux sociaux pour avoir plus d'informations personnelles sur les candidats et aussi pour les départager. Il faut faire la différence entre les réseaux sociaux type facebook et twitter et les réseaux spécialisés type Viadeo. Ces derniers sont utilisés par les candidats pour entrer en contact avec les futurs recruteurs, ils sont donc très utiles.	2 5 6 7
Le réseau social professionnel Viadeo est en pleine croissance, tout comme de nombreux autres réseaux en ligne. L'étude de l'auteur porte sur l'utilité de ces réseaux pour les candidats et pour leurs recruteurs.	5 6
On remarque que 36% des gens interrogés utilisent les réseaux sociaux pour la recherche de travail, derrière les candidatures spontanées (71%) et les sites de recherche d'emplois (97%). Certains recruteurs affirment faire des recherches sur les candidats (36%) et que certains avouent avoir écarté ou accepté une candidature après avoir trouvé des traces négatives ou positives.	1 5 7
L'utilisation des réseaux sociaux professionnels est devenue intéressante et en pleine croissance pour candidater à un emploi. "Près de 30 millions inscrits sur le réseau social professionnel Viadeo" selon Laurent Checola auteur d'un article paru sur le site Le Monde paru le 21 juin 2011. Le degré de leur utilité met en doute les candidats concernés. La majorité des candidats ont occupé auparavant un poste. Sur ce dernier point de profilage "38% des recruteurs sondés affirment faire des recherches sur les candidats potentiels" selon l'auteur de cet article.	1 2 5 6 7 8

Une étude a été réalisée (par le site de recrutement Regionsjob.com), partant du constat d'un nombre croissant de diplômés s'inscrivant sur des réseaux sociaux. En effet, certains sites de recherche d'emploi sont aujourd'hui beaucoup utilisés et les recruteurs peuvent en profiter, certains déclarant que c'est un bon "outil". Les candidats restent cependant perplexes quant au rôle que l'Internet peut jouer dans un éventuel recrutement.	4 5 6 8
En 2010, une étude du site Regionsjob.com interroge l'importance des réseaux sociaux professionnels dans la recherche d'emploi et le recrutement. Les recruteurs ne négligent pas ces informations numériques et, malgré le scepticisme de certains candidats à trouver du travail via les réseaux, l'importance de l'identité numérique est bien comprise.	6
Il y a de plus en plus de recrutement qui s'effectuent via les réseaux sociaux. En effet ils sont désormais utilisés à des fins professionnelles. Le profil de recherché est souvent hautement diplômé (bac +5). Cependant il faut faire attention et les candidats sont conscients de leur identité informatique et des traces qu'ils laissent. Désormais, il faut faire attention.	2 4 5 7
Actuellement les réseaux sociaux tels que Facebook, twitter et Linkedin connaissent un véritable succès mondial. On observe aujourd'hui que la recherche d'emploi passe aussi par ces sites, en revanche ils sont moins plébiscités que les sites spécialisés. Ils sont par ailleurs le plus souvent utilisés par des personnes ayant entre 25 et 34ans. Toutefois il faut rester vigilent vis à vis de notre profil et nos traces numériques qui pourraient représenter une barrière.	1 5 7
Les réseaux sociaux sont utilisés par une majorité de candidats même si au final ces réseaux ne sont pas très utilisés par les employeurs. On peut noter une certaine prise de conscience de la part des utilisateurs, certains vérifiant régulièrement s'il n'y a pas d'informations négatives.	5 6
Cet article résume les résultats d'une enquête de "regionsjob.com" sur l'impact et l'influence des réseaux sociaux dans le recrutement pour les candidats et les recruteurs.	5
Près de 70 millions de personnes dans le monde sont inscrit sur linked, les sites de recherches dd'emplois sont majoritairement utilisé avec 97% des candidats, il reste donc le principal support de recherche. Les recruteurs préfères recruters par des porposition d'emplois sur internet et non pas par des propostions spontanné. Les personnes sondés pensent que Facebook et Twitter ne sont pas très efficace pour la recherche d'emploi et ainsi linket ou videao sont plus efficace. Le profil des chercheurs d'emplois : c'est plutôt des persones entre 24 et 34, en effet pour la plus part de ces personnes ont déjà un poste. Pour conclure les personnes chercheuses d'emplois sont consciente de la réputation en ligne necessaire pour obtenir un emploi c'est pour cela qu'une grande partie de ces personnes font plus attention à leur réputation sur les réseaux sociaux tel que Facebook ou Twitter	1 5 6 7 8
Le site de recrutement Regionsjob a effectué une étude afin de définir l'utilité des réseaux professionnels et sociaux dans la recherche d'emploi. Ces sites sont en effet de plus en plus utilisés par les candidats, mais il faut tout de même faire attention à la réputation en ligne qui est systématiquement vérifiée par les recruteurs.	
Les réseaux sociaux utilisés comme moyen de recrutement par les utilisateurs. Aussi bien pour les demandeurs d'emplois que pour les recruteurs.	5 6
dans cette article nous pouvons voir le lien qu'il y a entre le lien des réseaux sociaux et du monde professionnel. effectivement de nombreuses observations sont faites et nous pouvons voir que beaucoup de personnes utilisent ces réseaux, nous voyons même que au niveau des recruteurs 19% pense que les réseaux sont pratiques pour trouver de nouveaux employeurs.nous voyons donc ici qu'internet prend une place plutôt importante dans la vie professionnel aujourd'hui.	4 5 6 7
Actuellement, les réseaux sociaux prennent de plus en plus de place dans la vie professionnelle comme dans la vie personnelle. Il est donc important de maitrisé son e-profil. Il permet notamment de s'exposer sur des réseaux professionnel de recrutement, que l'on soit a la recherche d'un emploi ou recruteur. Ces derniers temps , les réseaux pro dans le domaines du recrutement sont tout aussi utilisé pour rechercher le profil demandé que les candidatures spontanées.	2 4 5 6 7 8

L'analyse des productions des étudiants du DU Tremplin pour cet exercice montre le peu de maîtrise qu'ils ont encore en fin de diplôme de la rédaction, la synthèse, la compréhension de texte, la restitution d'informations. En plus de sa formation scolaire, ce public a pourtant bénéficié dans le cadre de du DU Tremplin des enseignements qui les préparaient à ce type d'exercices : cours d'expression, de prise de notes et de synthèse, de conceptualisation, enseignements disciplinaires en sciences humaines et sociales.

Ces capacités ont été peu étudiées dans les enquêtes quantitatives sur les compétences informationnelles, parce qu'elles nécessitent une analyse fine et individuelle. Elles sont un enjeux essentiel aujourd'hui qui nécessite de « comprendre enfin que l'impossibilité de maîtriser un "savoir publier", sera demain un obstacle et une inégalité aussi clivante que l'est aujourd'hui celle de la non-maîtrise de la lecture et de l'écriture, un nouvel analphabétisme numérique hélas déjà observable » (Ertzscheid, 2012). Il reste aussi que le « développement de situations complexes intégrant les savoirs de la discipline et les composantes linguistique et communicative est à peaufiner » (Bourda, 2004).

Le constat de l'ensemble des études que nous avons pu analyser et conduire est que le niveau de compétences informationnelles des étudiants reste, au mieux et après les formations proposées dans l'enseignement supérieur, très moyen. Il est nettement insuffisant à l'entrée à l'université et loin en deçà des attendus des différents référentiels de compétences existants.

Globalement, les étudiants maîtrisent les outils et processus de recherche d'information pour des requêtes simples : moteurs de recherches, équations primaires. Leurs difficultés apparaissent quand il s'agit d'utiliser des outils experts comme les bases de données spécialisées, les équations complexes. Les lacunes les plus importantes concernent leur capacité à sélectionner et analyser l'information, à reformuler les concepts et les idées, à construire un raisonnement. Ces résultats, déjà pointés dans les études précédentes, sont confirmées par notre étude plus approfondie. Elle rejoint les nombreux constats des acteurs de terrain : « Le manque de compétence des étudiants est pointé du doigt par les enseignants et les personnels des services documentaires qui soulignent, au-delà d'une certaine méconnaissance de l'offre documentaire et des plates-formes à leur disposition, les difficultés que les étudiants peuvent avoir pour rechercher des ressources sur les portails documentaires. » (Printz, 2013).

Il est dommage qu'une étude comme celle de la CREPUQ et d'EduDOC n'ait pas été conduite en France, où la formation des élèves dans le domaine de la culture informationnelle est spécifique, confiée à des professionnels de l'information dont les postes sont institutionnalisés. La comparaison avec une telle étude, si elle avait existé, aurait été très utile à notre propre travail sur les étudiants en difficulté.

Nous avons mené à bien la préconisation des auteurs de l'enquête belge « pour disposer d'une connaissance complète de la problématique, il serait également intéressant de pouvoir évaluer les mêmes compétences en fin de cycle, à l'aide du même outil. Ceci permettrait d'évaluer l'acquis, en particulier lorsque des actions de formation ont été entreprises » (Pochet et Thirion, 2008a).

Les progrès sont nets entre l'entrée dans le DU et la fin du diplôme, et après les différents modules de méthodologie du travail universitaire dispensés. La note

moyenne sur les deux promotions étudiées passe de 8,3/20 à 10,8/20. Presque tous les étudiants de la formation marquent ce progrès.

Nous pouvons donc confirmer les bénéfices de la formation méthodologique pour les compétences informationnelles des étudiants du DU. Ces bénéfices sont observables à court terme. Il serait utile d'analyser la valeur de ces tests sur un plus long terme. En effet, le peu d'effet des formations reçues dans les classes du secondaire ou à l'entrée à l'université sur les compétences de nos étudiants interroge sur la pérennité des acquis. Les études plus nombreuses menées auprès des étudiants doctorants étayent également nos conclusions. Pour assurer un niveau de compétences suffisant tout au long du parcours de l'étudiant et au-delà, il est peut-être nécessaire d'asseoir la formation à la maîtrise de l'information sur des bases plus solides, des cadres légitimes suffisants dans les cursus universitaires. « Les difficultés sont nombreuses ; la première est parfois de persuader l'ensemble de la communauté universitaire de l'intérêt d'une formation spécifique à la maîtrise de l'information; la plus grande est sans doute de convaincre des enseignants universitaires d'assurer des formations pour lesquelles ils ne se sentent pas préparés, nécessitant un fort engagement pédagogique et éloignées de leurs travaux de recherche » (France. Ministère de l'éducation, de la recherche et de la technologie, 1999). Car l'enjeu est aussi de garantir la compétence des enseignants à maîtriser eux-mêmes l'information et à être aptes à assurer des enseignements. Le débat revient alors sur la question des prérogatives disciplinaires (la formation à l'*information literacy* relève-t-elle uniquement des Sciences de l'information ?), mais aussi sur celle des statuts (cette formation peut-elle, doit-elle, être assurée par des personnels non enseignants des SCD ?).

Synthèse de la seconde partie

Au terme de cette étude de cas sur les pratiques et les compétences informationnelles des étudiants en difficulté, plusieurs constats significatifs peuvent être faits.

Notre population, réputée en échec selon les critères universitaires puisqu'elle a arrêté son cursus d'inscription à l'entrée à l'université, ne correspond pas au profil type de l'étudiant en échec. Globalement, les étudiants du DU n'accusent pas particulièrement de retard scolaire, sont issus des filières scientifiques dans les même proportions que les étudiants censés réussir, ont obtenu des mentions au baccalauréat, sont issus de famille dans lesquelles la mère est diplômée du supérieur.

Leurs pratiques culturelles et numériques montrent pour la plupart leur investissement dans leur travail scolaire et universitaire. L'élément le plus marquant est l'importance de leurs usages de l'information dans les cours à distance et les motifs de leurs pratiques. Ils effectuent des recherches documentaires pour améliorer leur compréhension des notions, pour compléter le cours mais aussi pour compenser leurs difficultés à comprendre les attentes de l'enseignement et leur manque de confiance dans l'enseignement. On sent bien, pour certains étudiants de ce public particulier, que la crainte d'un nouvel échec les amène à sécuriser fortement leurs apprentissages par des pratiques studieuses multiples. D'autres étudiants au contraire limitent leurs usages de l'information à la réponse à une consigne donnée par l'enseignant. Le dispositif a tout de même eu globalement pour effet d'augmenter les pratiques documentaires de cette population.

Les compétences des étudiants en matière de maîtrise de l'information sont légèrement inférieures aux autres populations observées, sans que l'on puisse tirer des conclusions trop tranchées sur cette comparaison car les disparités entre les terrains et les moments d'étude sont importantes. L'apport de notre travail

est particulièrement concluant pour la comparaison des compétences entre le début et la fin de la formation. À l'entrée dans le diplôme, les étudiants du DU Tremplin, comme les autres populations, ont d'importantes lacunes en matière de maîtrise de l'information, surtout pour tout ce qui concerne la maîtrise experte de l'information, notamment la connaissance des outils spécialisés utiles dans le cadre des études supérieures. Les faiblesses sont aussi notables dans l'exploitation et la production d'informations : sélection des ressources, synthèse, rédaction. En fin de formation, les étudiants du DU ont rattrapé leur retard et même pris de l'avance. Mais leurs résultats restent médiocres pour la partie production d'information. On peut donc reconnaître l'utilité de la formation à la méthodologie du travail universitaire et en particulier à l'*information literacy* et s'interroger sur le bénéfice à long terme de ces acquis. En effet, la population a participé dans sa grande majorité à de telles formation tout au long de son parcours, dont on ne perçoit pas les bénéfices à l'entrée du DU. La problématique des compétences d'abstraction, de raisonnement et d'argumentation qui font fortement défaut aux étudiants mériterait d'être approfondie, par le biais notamment d'une réflexion sur la liaison secondaire-supérieur.

Notre étude a l'intérêt de présenter des données actualisées et françaises sur les pratiques et les compétences des étudiants entrant à l'université. Les enquêtes d'envergure menées jusque-là étaient étrangères et à présent anciennes. Nous avons fait le choix d'une étude de cas sur un public très spécifique, celui du DU Tremplin Réussite. Ce dispositif conduit par l'Université de Strasbourg depuis 2011 propose une formation de cinq mois entre février et juin aux étudiants de première année en échec ou réorientation. La part de l'enseignement méthodologique et de l'initiation aux fondamentaux disciplinaires y est importante. Sonder et observer cette population particulière revêtait un intérêt indéniable pour la recherche. Le dispositif qui constitue notre terrain est unique en France, dans ses modalités spécifiques. Nous avions ainsi les éléments rares qui nous permettaient d'interroger les profils des étudiants dans leur processus même de réorientation et de remédiation et dans des contextes de formation pensés et mis en œuvre pour cette population ciblée. En contrepartie de l'opportunité que représentaient cette population et ce contexte, nous avons dû prendre le risque de l'instabilité et de la jeunesse du dispositif. Heureusement, nous avons pu maintenir sur les deux ans un contexte de formation similaire qui garantit la cohérence de l'étude. Le volume de réponses aux questionnaires et la grandeur de la population sont plus décevants. Même si nous visions dès le départ l'étude de cas qui devait nous permettre un travail d'exploration fin et approfondi, nous espérions pouvoir analyser un matériel plus large que le nôtre. Les démissions en cours de formation sont la raison de l'évaporation de notre population. La conséquence de ce phénomène est qu'il nous faut rester prudents quant à nos résultats et nous garder de toute généralisation et de la prétention à vouloir construire un modèle des profils et comportements des étudiants en échec et en réorientation.

Conclusion générale

L'université française doit s'adapter depuis les années 1980 à la massification de l'accès aux études supérieures et au problème prégnant de l'échec et de l'abandon des étudiants, en particulier en début de cursus. Le contexte actuel de la « société numérique » accentue encore la nécessité d'intégrer à cette problématique les pratiques de communication et d'information nouvelles et extrêmement évolutives des apprenants, et les compétences requises pour réussir son parcours académique et professionnel. L'acquisition d'une culture numérique et la formation à la maîtrise de l'information constituent ainsi des enjeux essentiels pour l'éducation et en particulier pour la pédagogie intégrant les technologies éducatives.

APPORTS ET LIMITES DE L'ETUDE

Tenter d'analyser et comprendre le lien entre les difficultés des étudiants, les usages du numérique, les pratiques et les compétences informationnelles mérite une approche scientifique pluridisciplinaire. Sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication sont fondamentalement liées, ne serait-ce que parce qu' « information et communication ont toujours été au cœur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et ce, bien avant l'avènement des technologies numériques » (Simonnot, 2013). Cette volonté d'interdisciplinarité « est donc un défi épistémique pour les deux pluridisciplines, qui [mérite] d'être relevé pour étudier de manière compréhensive le terrain de l'enseignement supérieur en cours de mutation » (Albero, 2013).

Les déterminants de la réussite sont dans l'ensemble bien connus, issus d'études essentiellement quantitatives : l'origine sociale et le niveau d'études des parents, en particulier de la mère ; la filière suivie au lycée, avec un avantage pour le baccalauréat scientifique ; l'absence de retard dans le parcours scolaire ; l'obtention d'une mention au baccalauréat. Mais, globalement, à peine un tiers des étudiants français réussissent leur première année d'université. L'échec et l'abandon en début de cursus universitaire sont donc des préoccupations majeures pour l'institution et pour la recherche. Les publications pointent aussi

les facteurs psychologiques et les représentations des jeunes, souvent analysés en creux de la réussite, pour expliquer leurs difficultés d'affiliation. Les limites de la connaissance que nous avons du phénomène de l'échec et de la réussite à l'université relèvent de difficultés méthodologiques et d'indicateurs peu étudiés. Il est difficile d'établir un terrain d'enquête sur le décrochage quand ces populations sont justement en « évaporation ». Comment identifier, et surtout isoler, pour l'étudier le public en rupture à l'université ? Les critères d'échec et d'abandon ne sont pas suffisamment dissociés, qui permettraient d'analyser les difficultés d'apprentissage indépendamment des processus de réorientation. Dans les typologies de parcours étudiants, il semble bien aussi que le profil et la stratégie de l'étudiant qui raccroche sont très peu étudiés (Beaupère et Boudesseul, 2009).

Les études soulignent bien par ailleurs l'importance pour la réussite dans les apprentissages de la capacité à repérer, collecter, traiter et produire l'information dans les contextes numériques transformés par la multiplication des possibilités d'accès à l'information et au savoir. Contredisant les discours courants sur les compétences numériques innées des *digital natives*, de nombreuses recherches, basées sur l'analyse des pratiques, des compétences et des représentations, montrent que les usagers du numérique et de l'information, et en particulier les jeunes qui nous intéressent, ont des pratiques non formelles et développent même des résistances face aux outils et surtout aux usages académiques du numérique. Ces études confirment par ailleurs le manque de compétences expertes dans l'usage des technologies et de l'information et les inégalités dans la maîtrise des outils et la translittératie.

La formation au numérique et par le numérique, avec le numérique comme incontournable (France. Conseil National du Numérique, 2013), devient une priorité des discours et des préoccupations, en particulier dans l'enseignement supérieur, avec l'acceptation, somme toute récente, que « la technologie n'est pas porteuse en soi d'innovation pédagogique » (Dumont et Peraya, 2003). De grandes opérations ont été et continuent d'être menées dans les campus pour outiller la formation, inciter et former aux usages numériques, sans que l'appropriation par les étudiants et les enseignants des technologies pour apprendre et pour enseigner n'ait atteint une réelle maturité. Du côté de la médiation documentaire, l'exploration des dispositifs existants, des outils dédiés et des services semble confirmer l'hypothèse de départ. Dans les espaces de formation en ligne, l'accès à l'information et aux documents est géré de façon individuelle, disciplinaire, ou externalisée. Le seul intermédiaire entre l'apprenant et l'information, le document, est le formateur, éventuellement le coordinateur ou tuteur, rarement encore le pair. Des évolutions apparaissent cependant : des accès vers les portails ou les bibliothèques virtuelles des services communs de documentation, la création de bases de connaissances ou de réservoirs de ressources alimentés par les formateurs. Dans le premier cas, la médiation documentaire est extérieure à l'espace de formation, mais apporte la réponse la plus avancée et la plus professionnalisée à la question de l'accès à l'information documentaire et au besoin de médiation. Les bases de connaissances

collaboratives permettent une forte implication de l'apprenant mais exigent tout autant de compétences d'analyse et d'évaluation de l'information que de capacité à la produire et à la traiter. Quant aux réservoirs de ressources mis à disposition par des enseignants, ils restent souvent disciplinaires et limités aux supports pédagogiques. On observe pourtant une réelle intégration de la médiation par des professionnels dans certains pays, les *embedded librarians*. Les bibliothécaires participent alors aux modules de formation pour proposer des ressources documentaires en lien avec le cours, accompagner les étudiants dans leurs pratiques et les former en ligne.

Parmi les différents types de dispositifs existants proposant une aide à la réussite et à la réorientation, le diplôme d'université Tremplin Réussite en Sciences humaines et Sociales (SHS), mis en place en février 2011 à l'Université de Strasbourg, prend en charge au deuxième semestre des étudiants de première année de Licence et DUT pour leur proposer un accompagnement au choix du parcours et des enseignements de culture générale et scientifique ainsi que de méthodologie de travail. Les étudiants qui constituent notre population d'étude ont été formés à la maîtrise de l'information tout au long de leur scolarité, et même à l'université, comme l'atteste notre enquête. Ils ont un usage naturel du numérique qu'il n'est plus utile de rappeler. Leurs représentations des enjeux de l'information, des pratiques informationnelles en contexte d'apprentissage et des bénéfices de la maîtrise de l'information restent cependant très peu distanciées et réfléchies. Notre recherche exploratoire puis comparative montre que des étudiants de niveau plus avancé et dans la spécialité de la gestion de l'information (Licence professionnelle, DUT) ont des pratiques volontaires plus importantes et efficaces en matière de recherche et de production d'information. Les étudiants du DU Tremplin Réussite limitent leurs usages au cadre prescrit, à la mise à disposition ou à la consigne donnée par l'enseignant. Si leurs compétences procédurales s'améliorent au cours du cursus, après les enseignements méthodologiques dédiés, leur culture informationnelle reste relativement pauvre. Les résultats de cette enquête tendent à montrer que les étudiants ne font pas le lien entre leurs usages d'information et leur réussite. Ils semblent vouloir confirmer également la pauvreté des pratiques informationnelles, voire culturelles, de ces jeunes.

Le constat est que ni notre public spécifique, ni le contexte de la distance ne marquent de spécificité par rapport aux études existantes sur les pratiques et compétences étudiantes dans la recherche d'information en général. Cette distance, souvent avancée comme un facteur fort de rupture avec l'enseignement en présence, est pourtant « une variable de l'activité de formation » (Triby, 2007). Notre étude a voulu s'intéresser à l'ensemble du processus de la maîtrise de l'information depuis la recherche jusqu'à la restitution, la production d'informations. Nous avons donc analysé les documents produits par les apprenants à l'issue du travail de recherche d'information. Cette dimension n'a bien sûr été possible que parce que nous avons tenté une approche qualitative sur une population limitée (soixante étudiants sur deux ans). Les résultats sont

intéressants, qui montrent que les acquis sont les plus limités dans ce domaine, effaçant souvent les bénéfices d'une méthodologie de recherche et de sélection de l'information bien maîtrisée. Ces constats rejoignent d'autres études sur la difficulté à s'approprier l'information et sur le coût cognitif dans l'utilisation de documents complexes (Tricot, 2007), ainsi que sur les faibles compétences des étudiants dans la production écrite (Peters et Bélair, 2011).

Notre projet était d'identifier, selon notre hypothèse, des pratiques et des compétences spécifiques de notre public d'étudiants en difficulté. La notion même de « difficulté » étant difficile à circonscrire, les résultats de notre travail sont pour l'instant peu probants sur cette question. D'abord certainement parce que les deux promotions du DU Tremplin Réussite qui ont constitué notre population accusaient plus des difficultés d'orientation que d'apprentissage. On peut noter néanmoins, et cela vaut pour l'ensemble des compétences méthodologiques et non seulement strictement notre objet d'analyse, que le lien entre pratiques d'information et difficultés d'apprentissage est complexe. S'y intègrent d'autres notions relevant de la réussite : la motivation et l'implication, l'acculturation aux cadres et attentes institutionnelles, le sens de la démarche. Pour l'instant, nous ne pouvons pas dire non plus que les pratiques informationnelles actives et la médiation améliorent la qualité de l'apprentissage en ligne. Il semble toujours que les dispositifs tout autant que l'intermédiation documentaire, quand elle n'est pas désintermédiation, relèvent encore trop du bricolage et que les politiques prometteuses sont encore à leur balbutiement, que les usages numériques restent « pour beaucoup, des usages "outillés par le numérique" » (Marchandise, 2014).

Du point de vue de l'information-documentation, l'évolution de l'enseignement et en particulier de la formation en ligne ne peut s'affranchir des questions sur la maîtrise de l'information, tant nous sommes convaincue qu'« une des premières fonctions des technologies en éducation est de permettre aux apprenants la consultation de sources documentaires multiples et variées » (Karsenti et Dumouchel, 2010). Le développement des *Moocs* et la pédagogie inversée, très en vogue aujourd'hui, tout autant que les scénarios pédagogiques basés sur des lectures préalables à l'enseignement et à l'interaction considèrent comme prérequis les capacités à extraire les idées principales, structurer les connaissances, etc. La maîtrise de l'information dans la formation en ligne nécessite bien le développement de l'éducabilité cognitive, des méthodologies de l'apprendre à apprendre, de la « façon dont les gens peuvent s'approprier les méthodes qui sont les plus performante pour apprendre [les contenus] » (Carré, 2011). Et aujourd'hui plus encore, « l'existence potentielle de métabibliothèques et de bases de données et celle de campus universitaires numériques, ouverts sur la planète entière, interroge fortement le sens de nos pratiques. Elle met en cause la vision humaine et sociale qui oriente notre élaboration des dispositifs de formation, ainsi que les allégeances que nous sommes prêts – ou non – à assumer en termes de modèles économiques, pédagogiques ou encore cognitifs » (Albero, 2003). Cette externalisation de la mémoire et du savoir hors des

espaces de formation est un défi qui demande de nouvelles articulations dans la médiation, pédagogique et documentaire, et de penser l'apprentissage comme un système complexe, centré sur les *learning outcomes*, et combinant les systèmes personnels d'information et d'apprentissage de chacun.

Le choix du diplôme d'université Tremplin Réussite comme terrain d'étude répondait à une réelle opportunité. Ce type de dispositif est rare en France et permet de rassembler une population difficile à toucher par ailleurs : celles des étudiants en difficulté, en échec, en décrochage. Nous avions ainsi la possibilité d'étudier ces profils, d'habitude disséminés ou évaporés, dans un contexte où ils étaient captifs. Notre recherche a été engagée à la création du dispositif, alors que subsistaient beaucoup d'incertitudes sur l'attractivité du diplôme et son public. S'il était important de saisir cette opportunité de disposer de cette population à ce moment donné car la pérennité du programme n'était absolument pas garantie, la découverte de la réalité des profils des étudiants inscrits a eu des incidences importantes sur nos travaux. Un regret, pour notre recherche mais aussi pour notre projet, est de constater le peu d'intérêt pour cette aide au raccrochage offerte aux 6500 étudiants inscrits en première année à l'université de Strasbourg, et d'avoir assisté à un fort décrochage au sein même du DU Tremplin. Même si notre étude longitudinale a pu porter sur chaque individu, nos résultats pâtissent du petit nombre d'individus enquêtés en fin de dispositif, ce qui rend délicates les comparaisons et toute tentative de généralisation. Mais cette limite de la population est également celle de nombreuses études sur les technologies éducatives et la pédagogie liée au numérique (Bertin, 2012). Ce type d'expériences et les études sont souvent très contextualisées et ne permettent donc pas plus la modélisation, ni la transférabilité.

L'autre point critique de notre population est son rapport à l'échec. Il n'est pas contestable que le public accueilli en DU Tremplin Réussite est un public ayant connu un échec universitaire. Aucun d'eux ne validera la première année dans son cursus puisque de toute façon ils ont renoncé à poursuivre leur formation de départ en s'inscrivant en DU. Notre objectif de recherche, par ailleurs, était bien de comprendre les difficultés d'apprentissage des étudiants liées aux pratiques et compétences informationnelles dans le domaine de la formation en ligne. Mais les indicateurs issus de l'enquête socio-académique très complète que nous avons menée auprès de ces deux promotions du DU Tremplin sont surprenants. Le profil de notre population est celui de l'étudiant en réussite. Cette découverte est particulièrement importante pour qui s'intéresse à la réussite étudiante. Elle nous amène à réfléchir à la valeur des dispositifs de remédiation et de raccrochage et à proposer plusieurs interprétations : comme d'autres actions menées pour l'aide aux études (tutorat, soutien, etc.), le DU Tremplin n'a pas trouvé son public cible, celui des étudiants réellement en difficulté d'apprentissage, mais a attiré des étudiants ayant les capacités de rebondir et la volonté d'optimiser leurs chances de réussite, des « étudiants suffisamment intégrés à l'université pour refuser d'en être exclus » (Annoot, 2012). Dans cette logique, on peut supposer

que les étudiants inscrits en DU Tremplin auraient repris le cours de leurs études avec succès de toute façon, sans même passer par notre dispositif. Le gain apporté alors n'est-il pas simplement psychologique : la reprise de la confiance en soi ? On ne peut exclure non plus l'effet du contexte qui peut expliquer les profils : stratégie de communication sur le diplôme, modalités de recrutement, contexte local. Une explication supplémentaire peut-être que les études statistiques de grande envergure ne permettent pas l'analyse fine des profils que nous avons pu mener. En ce sens, notre travail dresse un portrait type de l'étudiant en rupture mais en capacité de raccrochage qui n'avait pas encore été identifié jusque-là. Ce constat mériterait d'être vérifié par d'autres études et de conduire à des recherches dans cet axe. Si cette découverte est des plus intéressantes, elle ne nous permet pas cependant de tirer les conclusions attendues sur le rapport entre difficultés d'apprentissage et culture informationnelle. Ce champ de recherche reste à explorer car les limites de nos résultats n'en réduisent pas l'intérêt.

Dans le cadre de notre étude de cas, nous avons mené une étude approfondie de notre population : profils socio-académiques, pratiques, compétences informationnelles mais aussi numériques, rapport aux études, représentations. Nos enquêtes nous ont permis de collecter un grand nombre de données sur notre objet de recherche, que nous avons analysées. Toutes n'étaient pas directement liées à notre objet de recherche, même si le choix de l'ensemble des indicateurs était susceptible de nous éclairer sur notre sujet. Ces données nous ont néanmoins apporté des éléments de connaissance de notre public particulièrement intéressants sur les profils étudiants, leur travail académique et les représentations de l'université et des cursus que peuvent avoir ces jeunes. Cette connaissance nouvelle et spécifique tendrait même à effacer les résultats moins probants sur les pratiques et compétences informationnelles de notre population. En un sens, nos résultats de recherche présentent un intérêt pour la compréhension de l'échec et du raccrochage à l'université tout autant, voire plus qu'ils ne nous informent sur les différents modes d'accès à l'information dans les espaces de formation en ligne.

Vouloir étudier les pratiques formelles et informelles des étudiants en matière d'information constitue en soi une limite car « la recherche se heurte à une difficulté méthodologique pour saisir des pratiques échappant à des cadres d'activité techniquement, pédagogiquement et temporellement bornés » (Fluckiger, 2012). Il nous paraît néanmoins nécessaire d'approfondir cette question du lien entre les difficultés d'apprentissage à l'université et la culture informationnelle et numérique. En effet, le déploiement dans l'avenir des outils et dispositif techniques pour l'enseignement risque encore de creuser l'écart entre ceux qui se sont approprié les technologies et savent en tirer parti et ceux qui souffrent encore d'illectronisme. Faut-il aller jusqu'à penser que « s'il y a inégalité, elle ne réside donc plus aujourd'hui dans l'infrastructure et son accès mais dans la culture numérique de chaque UFR et dans celle de leurs enseignants, dans la différence qu'il y aura à la fin d'un cycle de licence entre un

étudiant qui aura bénéficié de trois années de formation hybride appuyées sur un contenu numérique important, et ceux qui en seront restés à un enseignement classique, uniquement présentiel » (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche et al., 2010) ? C'est néanmoins un réel enjeu pour l'enseignement car en effet, « les objectifs du gouvernement sont d'augmenter de manière significative l'offre de formation disponible en numérique et le nombre de suiveurs des cours de l'offre numérique française, de faire évoluer les pratiques pédagogiques à l'aide du numérique » (France. Premier Ministre, 2013), avec notamment 20 % de l'offre de formation en ligne en 2017.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Le bilan de notre étude, dans ses apports et ses limites mêmes, nous ouvre d'intéressantes pistes d'exploration pour de nouvelles recherches que nous souhaiterions mener. Ces projets s'inscrivent dans la continuité de notre travail doctoral, qui les a fait émerger. Ils s'intègrent également dans la volonté de maintenir notre intérêt pour les cinq dimensions de la fracture numérique de second degré établies par Eszter Hargittai, et qui restent prégnantes dans les pratiques informationnelles : les moyens techniques (logiciels, équipements, qualité de la connexion) ; l'autonomie d'usage (lieux d'accès, liberté d'utilisation du media) ; les modèles d'usages (types d'usages d'internet); les réseaux sociaux d'assistance (disponibilité d'autres personnes pour l'aide à l'utilisation, importance des communautés favorisant les usages) ; les habiletés (la capacité à utiliser efficacement les dispositifs) (Hargittai, 2002).

Bien sûr, il serait intéressant de poursuivre notre étude sur les pratiques et les compétences informationnelles dans les espaces de formation en ligne en étendant l'observation à des contextes différents nous offrant une population plus large. Les *Moocs* seraient notamment un terrain intéressant car la pédagogie y est fortement basée sur les environnements personnels d'apprentissage et d'information (Mahraj, 2012), et parce qu'ils sont annoncés comme une nouvelle révolution pédagogique de grande ampleur. La compétence informationnelle est un atout pour réussir dans les *Moocs*. La capacité à capitaliser l'information reçue, partagée et produite, intéresse les acteurs de ces cours massifs et ouverts car, en effet, « la phase de "gestion de la connaissance" peut être importante quand la connaissance, censée être objet de l'apprentissage ou tout au moins ce qui sera utilisé, est diffuse, distribuée dans différentes sources, nécessitant son identification, sa caractérisation et une certaine structuration. La question sera alors, en formation, de savoir comment synthétiser rapidement des éléments disparates d'information et les "coller" dans un produit final cohérent » (E. Bruillard, 2012).

Un autre prolongement de notre travail, qui d'ailleurs aurait pu en être la prémisse, serait d'observer les pratiques informationnelles des étudiants dans le

cadre strict des moments d'enseignement en présentiel. Alors que se développe le principe du BYOD, « *Bring You Own Device* » ou AVEC, « Apportez votre équipement personnel de communication », et que les amphithéâtres deviennent des murs d'écrans pour les enseignants, les étudiants ont-ils des pratiques informationnelles pendant les séances d'enseignement qui leur permettent, comme nous l'avons analysé pour la distance, de mieux comprendre le cours (recherche de vocabulaire, d'explications, de sources de vulgarisation), de le compléter, voire de le vérifier ou de le remplacer ? Quels nouveaux usages peuvent-ils mettre en œuvre et avec quels bénéfices ? Il serait ainsi intéressant d'étudier comment les étudiants mettent à profit le temps de cours pour optimiser leurs apprentissages ou compenser leur lacunes ou leur difficultés d'apprentissage ou de compréhension, et d'en percevoir les éventuels effets sur leurs apprentissages, leur motivation et leur engagement.

L'étude de la littérature sur la question de l'abandon des cursus et l'échec à l'université, comme l'observation de notre public en souhait de réorientation, nous a conduite à une meilleure connaissance des déterminants du choix d'études et des éléments qui conduisent les étudiants à la rupture de leur parcours dès les premiers mois de leur entrée à l'université. La compréhension du lien entre la démarche d'orientation, en particulier la prise d'information sur les diplômes, et la réorientation mériterait encore d'être approfondie. Les institutions déploient massivement des modes et des sources d'information sur les cursus et les parcours, multiplient les services et les dispositifs d'accompagnement au projet personnel et professionnel (Marquié et INJEP, 2012). Tout semble donc être en place pour permettre des choix de parcours raisonnés et adaptés, et en particulier un accès à une information exhaustive et accessible sur les cursus et les métiers. Et pourtant, l'abandon et la réorientation restent importants en cours d'études puisque qu' en 2012 encore, un entrant à l'université sur dix se réoriente vers une autre filière universitaire, tandis que plus d'un quart de ces étudiants quittent, provisoirement ou définitivement, le système universitaire (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et France. Direction de la programmation et du développement, 2013). Il nous paraît intéressant d'approfondir la question des pratiques et de l'appropriation de l'information collectée par les jeunes dans leur parcours d'orientation, à la suite des travaux réguliers que mène l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP). L'attention porterait sur la population spécifique des étudiants en réorientation pour tenter de comprendre s'il existe une corrélation entre la démarche d'information et les autres déterminants du choix d'études, et s'il est possible de repérer une faille dans l'acquisition et l'appropriation de l'information, les représentations, qui pourrait expliquer la rupture de parcours. Par exemple, « les spécificités de l'adolescence et l'estime de soi sont des questions qui reviennent de manière récurrente dans les différentes études réalisées par l'INJEP. Dans une période de construction identitaire, la difficulté à trouver sa voie peut constituer un obstacle majeur à un parcours d'information actif ; ceci

indépendamment des sources disponibles […] les jeunes apprécient tout particulièrement la qualité des rapports qu'ils peuvent nouer avec les adultes. Ces rapports permettent ainsi de faire évoluer la confiance en soi**,** qui est essentielle pour s'informer et se mobiliser dans un parcours de formation choisi » (Marquié et INJEP, 2012). Le rôle des proches, des pairs et des parents notamment (Liechti, 2012), dans l'appropriation des informations sont des pistes à explorer pour en évaluer l'impact sur la prise de décision des jeunes.

Enfin, les investigations que nous avons menées jusque-là nous incitent à nous interroger sur les stratégies d'information et de communication non formelles des étudiants dans le cadre de leurs apprentissages à l'université. Nous pensons en particulier à l'utilisation par les groupes d'apprenants des réseaux sociaux pour échanger et collaborer dans le cadre de leur formation (Arnaud, 2013). Des études existent sur la question des réseaux sociaux en formation, mais qui s'intéressent surtout à l'appropriation de ces outils pour la pédagogie (Pinte, 2011) ou sont encore émergeantes (Nowakowski, Issenmann, et Houot, 2012). Le premier objectif serait de comprendre ce qui motive ces jeunes à préférer utiliser des outils informels et à contourner les dispositifs institutionnels mis à leur disposition (Roland, 2013). Les environnements numériques de travail, les plates-formes d'enseignement à distance, offrent pourtant l'ensemble des fonctionnalités nécessaires : messagerie instantanée et asynchrone, partage de documents, outils de communication duale ou collective, etc. Malgré cela, des communautés étudiantes investissent des outils tels que *Facebook* comme espace commun d'information et de communication dans le cadre de leurs cursus. Ont ainsi pu être dégagés « trois types d'activité d'apprentissage au sein du réseau social : l'échange d'informations logistiques, les questions/réponses et la curation/veille scientifique » (Roland, 2013). Dans la continuité de nos travaux, un axe de recherche intéressant à développer serait donc d'étudier de quelles façons et avec quels bénéfices les étudiants intègrent les médias socionumériques dans leur environnement personnel d'apprentissage, en particulier pour le partage d'information (Merzeau, 2014) et le travail collaboratif. Dans le contexte de l'utilisation des groupes *Facebook* pour la formation par les étudiants, peut-on en effet vérifier que « quand on veut bien s'intéresser à la réalité de ses usages spontanés, le dispositif agit comme un révélateur qui met en évidence toutes les conditions humaines non strictement rationnelles de l'action efficace » (Linard, 2002) ? En même temps si « la sociabilité médiatisée […] apparaît centrale dans les usages juvéniles et témoigne d'un savoir-faire technico-relationnel » (Dauphin, 2012) et si les discours prônent largement l'e-inclusion (France. Conseil National du Numérique, 2013), qu'en est-il des non usages, des résistances et quel est le risque d'exclusion des communautés d'apprentissage ? Dans le courant des recherches sur l'apprentissage social (Bandura, 1995), il serait donc utile de développer les travaux sur les pratiques de communication et d'information ordinaires des étudiants (Lagnier, Gaussier, et Kawala, 2012) et leurs pratiques de communication éducative, en contexte universitaire (Fluckiger, 2012).

Au sein des axes actuels d'étude sur la réussite étudiante et la culture informationnelle, avec les technologies numériques comme « analyseurs et/ou […] catalyseurs des questionnements pédagogiques » (Poteaux, 2013), la recherche produit tout à la fois les éléments d'une meilleure compréhension des jeux d'influence et d'évolution des pratiques et des compétences, et génère naturellement ses nouveaux questionnements scientifiques et interdisciplinaires. L'intention de notre contribution, passée et à venir, reste d'étudier les mécanismes numériques, informationnels ou pédagogiques, susceptibles de réduire « la frontière entre l'homme "réparé" et l'homme "augmenté" » (Siejka et al., 2013).

Bibliographie

Abid, A. (2005). La formation à la maîtrise de l'information, socle de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans *Information et démocratie : formons nos citoyens* (p. 12-15). Paris.

Accart, J.-P. (2008). *Les services de référence : du présentiel au virtuel*. Paris : Editions du Cercle de La Librairie.

Adangnikou, N. et Paul, J.-J. (2008). La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte. Dans *AIPU 2008 : Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme...* (p. 195-208). Montpellier.

ADBS (2001). *Référentiel des métiers-types des professionnels de l'information et documentation* (p. 95). Paris : ADBS.

ADBU (2013). *Référentiel des compétences informationnelles*. (S.l.) : ADBU.

AERES (2013). Listes de revues SHS de l'AERES. *Site de l'AERES*.

AFGES (2008). *Les conditions d'études et de vie des étudiants strasbourgeois*. Strasbourg : AFGES.

AFGES (2012). *Conditions d'études et de vie des étudiants alsaciens*. Strasbourg : AFGES.

Agulhon, C. (2003). Diplômes-expériences : complémentarité ou concurrence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, p. 53-73.

Ahmed-Ouamer, R. et Hammache, A. (2009). Un système de recherche d'information pour l'e-learning. *Document numérique*, p. 85-105.

Aidara, A. et Lichtenberger, Y. (2011). Faire réussir nos étudiants, faire progresser la France : propositions pour un sursaut vers la société de la connaissance. *Terra Nova*.

Aillerie, K. (2008). Les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes sur internet. Dans *Actes du colloque international de l'ERTé : l'éducation à la culture informationnelle*. ERTé : Lille.

Aillerie, K. (2011). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14 – 18 ans) sur le Web*. Thèse de doctorat. Université Paris13, Paris.

Alava, S. (2005). Médiations pédagogiques et documentaires à l'Université. Dans *« De la BCD à la BU » : continuités et ruptures dans les compétences documentaires*. CRDP de Poitou-Charentes : Poitiers.

Albero, B. (2003). Techniques, technologies et dispositifs : la question des instruments. *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, p. 253-294.

Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à*

l'université. Etude de cas (p. 67-94). Paris : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, p. 11-21.

Albero, B. (2013). Quels enjeux pour les recherches sur les usages du numérique dans l'enseignement supérieur ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*.

Albouy, V. et Tavan, C. (2007). Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France. INSEE.

American Library Association (1989). *Presidential Committee on Information Literacy : Final Report*. Washington : ALA.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, p. 27.

Anadón, M. et Savoie Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, p. 7.

Annoot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, p. 383-402.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.

Arias, E. et Dehon, C. (2007). Étudiants et universités : un seul profil de réussite ? *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, p. 113-136.

Arnaud, M. (2013). Apprendre par les réseaux sociaux, qu'est-ce qui change ? *Études de communication*, p. 101-115.

Assouline, D. (2008). *Rapport d'information sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse* (N°. 46) (p. 138). Paris : Sénat.

Baccino, T. (2010). Lecture numérique : réalité augmentée ou diminuée ?

Bach, J.-F., Houdé, O., Léna, P. et Tisseron, S. (2013). *L'enfant et les écrans : un avis de l'Académie des sciences*. Paris : Pommier.

Bachelard, G. (2000). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie J Vrin.

Baker, M. (2006). Rôle et usage des modèles en Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Dans *Actes du Colloque IC'2006 : Ingénierie des Connaissances* (p. 1-4). Nantes.

Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations*.

Baltazart, D., Lavielle-Gutnik, N. et Poteaux, N. (2011). Les enseignants-chercheurs : possibles acteurs d'une évolution professionnelle et institutionnelle ? Dans *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations* (p. 209-226). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Baltz, C. (2003). Quand la documentation s'éveillera... *Documentaliste-Sciences de l'information*, p. 148-153.

Bandura (1995). *L'apprentissage social*. Paris : Editions Mardaga.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J.-M. (2001). La construction des champs de pratiques en champs de recherches. Dans *Théorie de l'action et éducation* (p. 305-317). Bruxelles : De Boeck.

Barbier, R. (2006). A propos de la recherche en éducation. *Le Journal des Chercheurs*, p. [20].

Barbier, R. et Fourcade, F. (2008). Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle (p. 26). Communication présentée au colloque Efficacité et équité en éducation, AECSE : Rennes.

Barbot, M.-J. et Massou, L. (2011). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Baron, G.-L. (2012). À propos de Mooc, quelques exemples. *Adjectif*.

Baron, G.-L. et Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Revue STICEF*.

Barrère, A. (1998). Le travail scolaire : Crise du sens et réponse lycéenne. *L' Orientation scolaire et professionnelle*, p. 189-210.

Basque, J., Ruelland, D. et Lavoie, M.-C. (2006). Un outil informatisé d'autodiagnostic des compétences informationnelles destiné aux étudiants universitaires. Dans *Actes du XXVIIIe colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (p. 15). Monastir.

Baumard, M. (2013, 23 octobre). Les MOOC au secours de l'université. *Le Monde Education*.

Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Beaupère, N. et Boudesseul (2009). *Sortir sans diplôme de l'université : comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : OVE.

Beaupère, N., Boudesseul, G. et Macaire, S. (2009). Sortir sans diplôme de l'université : de l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail. *OVE Infos*, p. 8.

Béduwé, C. et Germe, J.-F. (2004). Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation. *Formation Emploi*, p. 7-21.

Beffy, M., Fougère, D. et Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Economie et statistique*, p. 31-50.

Beguin-Verbrugge, A. (2008, 19 octobre). ERTé Culture informationnelle. *Site du Laboratoire GERIICO*.

Ben Abdallah, N. (2012). Réflexions sur l'analyse des pratiques informationnelles collaboratives. *Les Cahiers du numérique*, p. 131-158.

Ben Abid-Zarrouk, S. (2013). *L'efficacité de l'enseignement à distance : mythe ou réalité ? Caractéristiques et méthodologies de l'efficacité de l'EAD*. Paris : Editions L'Harmattan.

Benabid, S. et Grolleau, G. (2003). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : un instrument potentiel au service de l'économie sociale ? *Innovations*, p. 139-155.

Bénech, P. et Emin, V. (2012). Scen@TICE. *EducTice*.

Bernhard, P. (1998). Apprendre à «maîtriser» l'information : des habiletés indispensables dans une «société du savoir». *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation*.

Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie dans l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Bern : Peter Lang International Academic Publishers.

Bertin, J.-C. (2012). Dispositifs, acteurs, accompagnement : une approche par la modélisation. Communication présentée au colloque Université Vivaldi de

Normandie, UNR RUNN : Caen.

Bertrand, L. (2012). Renouveler l'université. Communication présentée au colloque Université Vivaldi de Normandie, UNR RUNN : Caen.

Berzin, C. (2013). L'accompagnement par les pairs à l'université. Communication présentée au colloque AREF 2013, Montpellier.

Bibeau, R. (2004). Taxonomie des ressources numériques et des projets éducatifs et quelques difficultés d'intégration des TIC en classe.

Bibliothèques UdeM (s.d.). Guides. *Université de Montréal*.

Biémar, S., Philippe, M.-C. et Romainville, M. (2006). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, p. 31-51.

Bigot, R. et Croutte, P. (2011). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (p. 244). Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC).

Bokova, I. (2014). Avant-propos. Dans *Enseigner et apprendre, atteindre la qualité pour tous : Résumé* (p. 3-4). (S.l.) : UNESCI.

Boltanski, L. (1991). *L'Amour et la justice comme compétences : Trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.

Bordeleau, J. (2008). Conception et réalisation d'un cours dans Moodle qui a pour but d'évaluer et de développer les compétences informationnelles des étudiants. Dans *Environnements numériques d'apprentissage et bibliothèques*. Ecole Polytechnique de Montréal : Montréal.

Borras (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref - CEREQ*, p. 4.

Boubée, N. (2008). Les stratégies des jeunes chercheurs d'informations en ligne. *Questions de communication*, p. 33-48.

Boubée, N. et Tricot, A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* | *enssib*. Lyon : Presses de l'enssib.

Boujut, É. et Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*, p. 157-177.

Boullier, D. et Ghitalla, F. (2005). Le Web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information-Intelligence-Interaction*, p. 173-189.

Boulogne, A. (coord.) (2004). *Vocabulaire de la documentation*. Paris : ADBS.

Bourda, Y. (2004). Pourquoi indexer les ressources pédagogiques numériques ? (p. 5-8). Communication présentée au colloque L'indexation des ressources pédagogiques numériques : un partenariat à créer entre les SCD et les services TICE au sein des universités, ENSSIB : Lyon.

Bourda, Y. (2007). *Carte de SupLOMFR*.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue Française de Sociologie*, p. 227.

Bourguignon, A. (1997). De la pluri à la transdisciplinarité (p. [10]). Communication présentée au colloque Congrès de Locarno, Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires : Locarno.

Brafman, N. (2012, 24 mai). La génération Y existe-t-elle vraiment ? *Le Monde*, p. 1.

Breton, P. (2005). La « société de la connaissance » ? : généalogie d'une double réduction. *Education et sociétés*, p. 45-57.

Broudoux, E. (2012). Indexation collaborative : traces de lecture et constitution de communautés. Dans *Bibliothèques 2.0 à l'heure des médias sociaux* (p. 125-134). Paris : Editions du Cercle de la librairie.

Bruillard, E. (2012). Knowledge management et e-learning. *Distances et savoirs*, p. 453-458.

Bruillard, É. (2010). Formation à distance : dispositifs techniques. *Distances et savoirs*, p. 207-221.

Buckland, M. K. (1991). *Information and information systems*. (S.l.) : ABC-CLIO.

Caisse des Dépôts et Conférence des Présidents d'Université (2009). *Guide méthodologique de l'université numérique* (p. 165).

Calenge, B. (2013, 7 avril). Construire des collections ou construire des connexions ? *Bertrand Calenge : carnet de notes*.

Cannard, C., Entenmann, F., Paris, S., Delmas, F. et Graff, C. (2012). Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

Cardon, D. (2011). Apprendre/désapprendre. Sur la ligne de crête des apprentissages numériques. *Digital Society Forum*.

Cardon, D. (2012). Prenons de la hauteur avec nos usages d'internet. Communication présentée au colloque CIUEN 2012, Université de Lyon : Lyon.

Cardy, H. et Froissart, P. (2006). SIC : cartographie d'une discipline. Dans *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, disciplines* (p. 259-280). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Carr, N. (2012, 27 septembre). The Crisis in Higher Education. *MIT Technology Review*.

Carré, P. (2011). L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation. Communication présentée au colloque Regroupement national e-formation STSI-DGESCO-ESEN, Poitiers.

CEDIES (2004). *Processus de Bologne…vers un espace européen de l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Centre d'analyse stratégique (2011). *Le fossé numérique en France : rapport du gouvernement au parlement*. Paris : La Documentation Française.

Cerisier, J.-F. (2012, 18 mai). Culture numérique des enseignants, des cadres de l'éducation et des élèves.

Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.

Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Réflexion sur les usages scolaires du numérique par les enseignants. *Document numérique*, p. 81-106.

Charlier, B. (2013). Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités. *Savoirs*, p. 61-79.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, p. 469-496.

Chaumier, J. (2002). *Les techniques documentaires*. Paris : PUF.

Chevillotte, S. (2007). Maîtrise de l'information ? Culture informationnelle ? *Dossiers de l'ingénierie éducative*, p. 16-19.

Chomienne, E., Badaoui, M., Gonzalves, N., Zene, Y. et Gentil, C. (2008). Présentation des freins et des facteurs de changement pour l'e-learning à l'heure de l'université 2.0. *EPI*.

Choo, C. W. (2000). Le traitement de l'information par les individus. Dans *L'art du management de l'information* (p. 240-245). Paris : Village Mondial.

Chourrot, O. (2008). À quoi sert une bibliothèque numérique ? Communication présentée au colloque CIUEN. L'université à l'ère du numérique, Bordeaux.

Christian Begin, Michaut, C., Romainville, M. et Stassen, J.-F. (2012). Structure et organisation de l'enseignement supérieur : Belgique, France, Québec et Suisse. Dans *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 16-32). Bruxelles : De Boeck.

Cisel, M. et Bruillard, E. (2013). Chronique des MOOC.

Coig, A., Dailland, F., Pousset, C. et Javaux, H. (2013). Création d'un espace collaboratif dans Moodle : retour d'expérience des bibliothèques universitaires de Paris Descartes. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, p. 6-15.

Coinaud, C. et Vivent, C. (2010). Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation. *Formation emploi*, p. 71.

Collectif (2003). *Les Mutations actuelles de l'université*. (S.l.) : Presses Universitaires de France - PUF.

Comité de suivi de la loi LRU (2012). *Rapport 2011* (p. 51). Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Commission européenne (1995). *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. (S.l.) : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Commission européenne (2001). Plan d'action eLearning. Penser l'éducation de demain.

Conférence des présidents d'université et Caisse des dépôts (2011). *Mettre en place un Learning Centre : Enjeux et problématiques* (p. 62). Conférence des présidents d'université/Caisse des dépôts.

Conseil national des universités, 70e section (2008). Section 70 - Sciences de l'éducation. *Le CNU : Conseil national des universités*.

Conseil national des universités, 71e section (2008). Section 71 - Sciences de l'information et de la communication. *Le CNU : Conseil national des universités*.

Contamines, J., George, S. et Hotte, R. (coord.) (2003). Approche instrumentale des banques de ressources éducatives. *Revue Sciences et Techniques Éducatives (STE)*, p. 157-178.

Contamines, J., Paquette, G. et Hotte, R. (2009). LÉO, assistant logiciel pour une scénarisation pédagogique dirigée par les compétences. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, p. 26-33.

Cordier, A. (2011a). La recherche d'information sur Internet des collégiens : entre imaginaires, pratiques et prescriptions.

Cordier, A. (2011b). Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et prescriptions. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, p. 62-69.

Corno, L. et Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, p. 88-108.

Coulibaly, B. et Hermann, H. (2014). Learning Centre de l'UHA : comment accompagner son ouverture et inciter les futurs usagers à exploiter ce nouveau centre de ressources ?

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.

Coulon, A. (2012). Cartographie de la recherche française en e-éducation.

Cour des comptes (2012). *La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités* (p. 48). Paris.

Coursera (2013). Coursera. *Coursera*.

Couzinet, V. (2003). Praticiens de l'information et chercheurs. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, p. 118-125.

Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, p. 79-117.

CRDP Aix-Marseille (2013, janvier). Liaison lycée université. *Savoirs CDI*.

Crézé, F. et Liu, M. (2006). *La recherche-action et les transformations sociales*. (S.l.) : L'Harmattan.

Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, p. 11-59.

Cros, F. (2001). La recherche professionnelle : épistémologie et écriture. Dans M.-P. Mackiewicz, *Praticien et chercheur. Parcours dans le champs social*. Paris : L'Harmattan.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

Dacos, M. (2011, 26 mars). Manifeste des Digital humanities. *ThatCamp Paris*.

Dailland, F. (2012, 18 avril). Usage de la plateforme Moodle pour une collaboration transversale d'une équipe de formateurs (forum, cours, base collaborative de questions). *Tribune Compétences Informationnelles*.

Daly, E. (2010, 9 mars). *The Embedded Librarian: Integrating Library Resources into Course M...* Éducation.

Darquié, E. (2014, 10 mars). Bienvenue dans l'ère de l'Homo Numericus ! *Inriality*.

Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, p. 14.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Q.*, p. 319–340.

De Ketele, J.-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. *Vie pédagogique*, p. p. 4-8.

Delesalle, C. (2006). *Les pratiques et usages des jeunes en matière d'information* (p. 26). Paris : INJEP.

Delport, D. (2012). *Unplugged*.

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*.

Demougeot-Lebel, J., Ricci, J.-L. et Romainville, M. (2012). Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire. *Savoirs*, p. 113-133.

Demuynck, C. (2011). *Le décrochage étudiant* (p. 131 p.). Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, p. 19-46.

Depover, C. (2009). Méthodes et outils de recherche en sciences de l'éducation.

Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif ? *Recherches qualitatives*, p. 5-27.

Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Thèse de doctorat. Université de Genève, Genève.

Dessus, P. (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation. Dans *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (p. 113-131). Paris : L'Harmattan.

Dessus, P. (2006). Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design ? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, p. 137-157.

Dessus, P., Trausan-Matu, S., Wild, F., Dupré, D., Loiseau, M., Rebedea, T. et Zampa, V. (2011). Un environnement personnel d'apprentissage évaluant des distances épistémiques et dialogiques. *Distances et Savoirs*, p. 473-492.

Dethare, B. (2005). Que deviennent les bacheliers,les deux années après leur bac ? *Note d'information MEN-DEPP*, p. 6.

Deuff, O. L. (2008). Le Ka documentarisé et la culture de l'information.

Devauchelle, B. (2004). Réponse à : La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? *Docs pour docs*.

Devauchelle, B., Platteaux, H. et Cerisier, J.-F. (2009). Culture informationnelle, culture numérique, tensions et relations. *Les Cahiers du numérique*, p. 51-69.

Dinet, J. (2008). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Paris : Lavoisier.

Direction des bibliothèques (2013). *Les bibliothèques de l'UdeM : rapport annuel 2011-2012* (p. 20). Montréal : Université de Montréal.

Donnat, O. (2009). *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique : Enquête 2008* (La Découverte). Paris : Editions La Découverte.

DSI - Direction des Systèmes d'Information du CNRS (2013). PLUME : Promouvoir les Logiciels Utiles, Maitrisés et Economiques dans l'enseignement supérieur et la recherche. text.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubreucq, M. (2011, 27 novembre). Faut-il « flipper » ? Thot Cursus.

Dumont, P. et Peraya, D. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie*, p. 51-61.

Duplessis, Pascal et Ballarini-Santonocito, Ivana (2007). Ressource documentaire. Dans *Dictionnaire des concepts info-documentaires*.

Durkheim, E. (2008). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.

Durpaire, J.-L. (2004a). Documentation scolaire : Coup d'oeil hors de nos frontières. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, p. 19-24.

Durpaire, J.-L. (2004b). *Les politiques documentaires des établissements scolaires* (p. 60 p.). Paris : MEN.

Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec à l'université. *Savoirs*.

Elbekri-Dinoird, C. (2008). *Favoriser la réussite des étudiants*. Lyon : ENSSIB.

Emin, V. (2012). ScenEdit. *EducTice*.

Endrizzi, L. (2013, 23 avril). Les étudiants ne sont pas des mutants ! *Unisciel*.

Epron, B. (2013). La documentation numérique de premier cycle. *BBF*, p. 45-48.

Ertzscheid, O. (2009). « L'homme est un document comme les autres : du World Wide Web au World Life Web ».

Ertzscheid, O. (2012, 3 avril). Et si on enseignait vraiment le numérique ? *Le Monde.fr*.

Ertzscheid, O. (2013, 16 mai). De qui se MOOCS t'on ? *Affordance.info*.

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

Espaignet, S., Ramatoulaye, F. et Laurenceau, A. (2003). *Pertinence de l'idée de désintermédiation documentaire* (Rapport de recherche) (p. 102).

Fabre, I. (2009). La bibliothèque, lieu et dispositif de construction de connaissances et de savoirs : quels imaginaires pour cet espace vécu ? (p. 10). Communication présentée au colloque Rencontres FORMIST : La bibliothèque, lieu de formation ?, ENSSIB : Lyon.

FADBEN (1997). *Référentiel de compétences en information-documentation*. Paris.

FADBEN (2006). Référentiel métier. *Médiadoc*, p. 2-17.

Fantin, R. et Heusse, M.-D. (2012, décembre). Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence. text.

Fayet-Scribe, S. (2000). *Histoire de la documentation en France : Culture, science et technologie de l'information, 1895-1937*. Paris : CNRS Editions.

Felouzis, G. (2001). *La condition etudiante*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Fenouillet, F. (2011). Le e-learning en question…. Communication présentée au colloque Regroupement du réseau national TICE, Esen : Poitiers.

Fenoyl, A. de et Iribarne, A. d' (2003). TIC et transformation des métiers : peut-on parler d'un néo métier de Documentaliste ? (p. 14). INRIA : Paris.

Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, p. 14.

Fichez, E. et Bal, A. (2007). L'intégration du numérique dans les formations du supérieur. *Revue Études de communication*, p. 192.

Fioraso, G. Discours de Geneviève Fioraso au Conseil Economique, Social et Environnemental (2012).

Fioraso, G. (2013, 2 octobre). La politique de développement du numérique dans l'enseignement supérieur. *Conseil des ministres*.

Fischer, D. (2000). *Histoire des étudiants en France : de 1945 à nos jours*. Paris : Flammarion.

Flichy, P. (1996). Nouveaux supports et appropriation (p. 29-32). COMELLIA : Rouen.

Flowers, W. (2012). edX: Hostile Takeover or Helping Hand? *MIT Faculty Newsletter*.

Fluckiger, C. (2012). De l'émergence de nouvelles formes de distance. *Distances et savoirs*, p. 397-417.

Fluckiger, C. et Bruillard, E. (2008). TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires, p. 11.

Fornasieri, I., Lafont, L., Poteaux, N. et Séré, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. *Recherche et Formation*, p. 29-45.

Forquin, J.-C. (2004). École et culture. *EPS et Société Infos*, p. 4.

Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (2013). *Synthèse de l'enquête sur les standards e-learning*. (S.l.) : FFOD.

Fouquet, S. (2013). Parcours et réussite en licence et en master à l'université. *Note d'information MEN-DEPP*, p. 8.

Fourgous, J.-M. (2011, 12 octobre). Oser la pédagogie numérique ! *Le Monde.fr*.

Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère numérique : Rapport de la mission parlementaire* (rapport public) (p. 237). Ministère de l'éducation nationale.

Franc, C. (2012, avril). Que cache la mode des learning centers ? *Educpros*.

France. Conseil National du Numérique (2013). *Citoyens d'une société numérique - Accès, Littératie, Médiations, Pouvoir d'agir : pour une nouvelle politique d'inclusion* (p. 360). Paris : Ministère des petites et moyennes entreprises, de l'innovation et de l'économie numérique.

France. Ministère de l'économie et des finances (2011, 17 août). France numérique 2020.

France. Ministère de l'éducation nationale. *Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence* (2002).

France. Ministère de l'éducation nationale (2005). Certificat Informatique Et Internet. *Bulletin officiel*.

France. Ministère de l'éducation nationale (2006a). Brevet informatique et internet : connaissances et capacités exigibles pour le B2I. *Bulletin officiel*.

France. Ministère de l'éducation nationale (2006b). De l'information à la connaissance. Chasseneuil du Poitou.

France. Ministère de l'éducation nationale (2006c, 7 novembre). Schéma directeur des espaces numériques numériques de travail.

France. Ministère de l'éducation nationale (2010). *Repères pour la mise en oeuvre du Parcours de formation à la culture de l'information*. (S.l.) : MEN/DGESCO.

France. Ministère de l'éducation nationale (2011a). Circulaire n° 2011-0012 du 9-6-2011: Certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur. *Bulletin officiel*, p. 6.

France. Ministère de l'éducation nationale (2011b). Du CDI au Learning center. *ESEN*.

France. Ministère de l'éducation nationale. *Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012* (2012-056). , Pub. L. N° 2012-056 (2012).

France. Ministère de l'éducation nationale (2012b, 24 avril). Centre de connaissances et culture. *Eduscol*.

France. Ministère de l'éducation nationale (2013). *Point d'étape de l'entrée de l'École dans l'ère du numérique*. Paris : MEN.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2007a). *Plan pluriannuel pour la réussite en licence: document d'orientation* (p. 37 p.).

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2007b, 20 novembre). L'information scientifique et technique et les réseaux documentaires.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009). Les bibliothèques universitaires.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2010). *Le chantier Réussir en licence : de l'étape 1 à l'étape 2* (p. 20). Paris : MESR.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence (2011).

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2011b). *L'Etat de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France* (N°. 5) (p. 110). Paris : MESR.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2011c). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2011*. Paris : MESR.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2011d, 9 juin). Certificat Informatique et Internet de l'Enseignement supérieur.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2012a). Les thématiques e-éducation. *E-éducation*.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2012b). *Texte d'orientation prélude à un livre blanc : Pédagogie universitaire numérique Accompagnement et formation des enseignants du supérieur*. (S.l.) : (s.n.).

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013, 10 avril). Parcours et réussite en licence et en master à l'université : chiffres.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2014). Le numérique au service d'une Université en mouvement.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et France. Direction de la programmation et du développement (2012). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Vanves : Ministère de l'Education nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et France. Direction de la programmation et du développement (2013). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Vanves : Ministère de l'Education nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

France. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. *Loi n°71-556 du 12 juillet 1971 relative à la création et au fonctionnement des organismes privés dispensant un enseignement à distance, ainsi qu'à la publicité et au démarchage faits par ces établissements d'enseignement* (71-556) (1971).

France. Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2011, 5 juillet). SupLOMFR. *Sup-LOMFR*.

France. Ministère de l'éducation, de la recherche et de la technologie. *Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle* (1998).

France. Ministère de l'éducation, de la recherche et de la technologie (1999). Former les étudiants à la maîtrise de l'information : Repères pour l'élaboration d'un programme. Ministère de l'enseignement supérieur.

France. Ministère de l'emploi et de la solidarité. Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (2001). Circulaire DGEFP n° 2001-22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD » : définition, obligations des prestataires, imputabilité des dépenses sur l'obligation de participation des employeurs. *Bulletin Officiel du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle*.

France. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013, octobre). FUN - France Université Numérique.

France. Premier Ministre (2013, 28 février). Feuille de route du gouvernement sur le numérique.

France. Premier ministre et France. Secrétariat d'Etat à la prospective, à l'évaluation des politiques publiques et au développement de l'économie numérique (2008). *France numérique 2012 - Plan de développement de l'économie numérique* (rapport public) (p. 81).

France. République française. *Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités* (2007).

France. République française (2012). *Projets annuels de performances. Annexe au projet de loi de finances pour 2012. Recherche et enseignement supérieur.* (p. 678). Paris.

France. République française. *Code de l'éducation - Article L611-8* (Code de l'éducation) (2013).

France. République française. *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (2013-595) (2013).

Frau-Meigs, D., Delamotte, E. et Bruillard, E. (2011). Médias, information et informatique, des littératies en question : présentation du projet Limin-R. Dans *Cahiers de la SFSIC* (p. 59-66). (S.l.) : SFSIC.

Fraysse, P. (2011). Document. Dans *Approche de l'information-documentation, concepts fondateurs* (p. 36-73). Toulouse : Cépaduès éd.

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2012). « Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement ». *Recherche & formation*, p. 105-116.

Friang, B., Macquard-Martin, C. et Dubois, J. (2013). *Compétences clés et MOOC*.

Gagnon, V. (2011, 4 avril). Environnement numérique d'apprentissage : Une opportunité pour les bibliothèques ? *Tribune Compétences Informationnelles*.

Gagnon-Mountzouris, V. (2011, 28 septembre). *Les bibliothèques universitaires : vers de nouveaux espaces de formation*. Communication présentée au colloque 41e Congrès de l'ADBU, Vannes.

Galand, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. *Sciences Humaines*.

Galaup, X. (2012). *Développer la médiation documentaire numérique*. Villeurbanne : Presses de l'enssib.

Galbaud, D. (2010). Evolution du nombre d'étudiants en France. *Sciences Humaines*.

Galland, O. (2009). *Les jeunes* (Édition : 7e édition). Paris : Editions La Découverte.

Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Galland, O., Vourc'h, R. et Verley, E. (2011). *Les mondes étudiants - Enquête Conditions de vie 2010*. Paris : La Documentation française.

Galley, F. et Droz, R. (1999). *L'abandon des études Universitaires: des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg : Editions universitaires de Fribourg.

Gardiès, C., Fraysse, P. et Courbières, C. (2007). Distance et immédiateté : incidences du document numérique sur le traitement de l'information. *Etudes de communication*, p. 71-81.

Gauthier, P.-D. (2004). Taxonomies des outils TICE.

Gilliot, J.-M. (2012, 12 juin). Différents types de MOOCs. *Techniques innovantes*

pour l'enseignement supérieur.

Glikman, V. (2012). Tuteurs à distance : vers une professionnalisation ? Communication présentée au colloque Université Vivaldi de Normandie, UNR RUNN : Caen.

Gómez de Regil, R. M. (2004). Présentation des standards : (LOM) - Learning Object Metadata (p. 29-36). Communication présentée au colloque L'indexation des ressources pédagogiques numériques : un partenariat à créer entre les SCD et les services TICE au sein des universités, ENSSIB : Lyon.

Gramondi, L. (2005, 1 janvier). L'indexation des ressources pédagogiques numériques. Text.

Granjon, F. (2010). Le « non-usage » de l'internet : reconnaissance, mépris et idéologie. *Questions de communication*, p. 37-62.

Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, p. 67-74.

Grassineau, B. (2009). *La dynamique des réseaux coopératifs*. Thèse de doctorat. Paris Dauphine, Paris.

GreCO (2007a). Evaluation des produits pédagogiques. *Grenoble Universités Campus Ouvert*.

GreCO (2007b). Scenarisation. *Grenoble Universités Campus Ouvert*.

Grelet, Y. et Romani, C. (2008). Valeur du diplôme : place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels. *Net.Doc*, p. 256.

Gremmo, M.-J. et Kellner, C. (2011). Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l'université, un impensé ? Dans *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations* (p. 35-52). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, p. 5-28.

Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, p. 7.

Guillot, O. et Cornet, A. (2013, 11 mars). Wiki Studium. *Université de Montréal*.

Guillot, O. et Massicotte, S. (2013). Moodle - 43 000 Étudiants – Quelle architecture ? Communication présentée au colloque MoodleMoot 2013, Université de Bordeaux : Bordeaux.

Guillou, M. (2012). Les pratiques numériques médiatiques des jeunes (p. 48). Communication présentée au colloque CTIE 2012, Berne.

Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, p. 137-156.

Guyot, B. (2000). Quelques problématiques pour éclairer l'étude de l'information dans les organisations. *Sciences de la société*, p. p. 129-148.

Hamel-Lacroix, A. et Agnès, F. (2012). *Habitudes de documentation et de travail sur internet et comparaison de données entre 2007 et 2012*. (S.l.) : Compilatio.

Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*.

Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the « Net Generation » « Web Use Project. *Sociological Inquiry*, p. 92-113.

Henri, F. (2014). Environnement personnel d'apprentissage (EPA) : Un concept, une technologie, un système d'activité, un instrument ? Dans *Place des*

apprenants et repositionnement des enseignants à l'ère des réseaux sociaux de formation (p. 33-35). Ministère de l'Education nationale/ESEN : Poitiers.

Henri, F. et Charlier, B. (2013). La distance dans le processus de formation : nouveau paradigme d'apprentissage et transformation de l'activité d'enseignement. Communication présentée au colloque Conférences en ligne de l'ESEN, Chasseneuil du Poitou.

Henri, F., Compte, C. et Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, p. 14-24.

Henriet, O., Malingre, M.-L. et Serres, A. (2008). *Enquête sur les besoins de formation des doctorants à la maîtrise de l'information scientifique dans les Ecoles doctorales de Bretagne*. Rennes.

Heutte, J. (2008). Autodétermination, auto-efficacité, autotelisme : les conditions de l'efficacité collective. Communication présentée au colloque Société de la connaissance et de l'apprenance : regards croisés, Cerlis/Cref : Université Paris Descartes.

Hofer, B. K. (2004). Introduction: Paradigmatic Approaches to Personal Epistemology. *Educational Psychologist*, p. 1-3.

Horton, F. W. (2008). *Introduction à la maîtrise de l'information* (p. 112). Paris : UNESCO Programme Information Pour Tous.

Hotte, R. et Besançon, V. (2005). Guide d'orientation pour la scénarisation du tutorat en ligne. *Profetic*.

Hugon, M.-A. et Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées. Recherche action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

ICS Service Desk (2012, 9 avril). McGill IT Knowledge Base : Creating a link to Library Course Reserves in myCourses. *McGill University*.

IEEE (2002, 15 juillet). Draft Standard for Learning Object Metadata.

IFE (2009). Scénarios de pédagogie innovante. *EducTice*.

IFLA (2012a). Maîtrise de l'information et e-learning: que peut-on dire des usages et des résultats ? Communication présentée au colloque 78e Congrès de l'IFLA, Helsinki.

IFLA (2012b). Recommandations de l'IFLA sur la Maîtrise de l'information et des médias, p. 2.

Igersheim, J. et Schaffner, M. (2010). L'orientation active : mise en place, enjeux et limites. Dans *Les ressorts de l'ascension sociale : Quelles mobilités ?* Strasbourg.

Ihadjadene, M. et Chaudiron, S. (2009, 10 décembre). Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ?

Ihadjadene, M., Favier, L. et Ranjahaly, S. (2008). Pauvreté et pratiques informationnelles - Articles du congrès (SFSIC). Communication présentée au colloque 16e congrès de la SFSIC.

Inria et TNS Sofres (2014). *Les Français et le numérique*.

Inriality (2013). *Le phénomène MOOC débarque en France*.

INSEE (2004). *Enquête Information et Vie Quotidienne en 2004 / IVQ*. Paris : (s.n.).

INSEE (2010). *Tableaux de l'Économie Française - Édition 2010*. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques.

INSEE (2012). *Tableaux de l'Économie Française - Édition 2012*. Paris : Institut

national de la statistique et des études économiques.

Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Bétant, B., Foucault, M. et Peyroux, C. (2010). *Note relative à la mise en oeuvre du plan pour la réussite en licence* (N°. 2010-091) (p. 39). Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, p. 55-67.

Jacquinot-Delaunay, G. (2003). Médiations, médiatisations et apprentissages. Dans N. en Q. n° 7 (Éd.), *Médiation, médiatisation et apprentissages* (p. 127-135). Paris : ENS Éditions.

Jacquinot-Delaunay, G. et Monnoyer, L. (2000). Avant-propos. Dans *Le Dispositif. Entre usage et concept* (p. 9-14). Paris : CNRS Editions.

Jeanneret, Y. (2007). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information?* Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, p. 115-142.

Johnson, K., Magusin, E. et Tin, T. (2005). *Exploring the Digital Library: A Guide for Online Teaching and Learning*. (S.l.) : Jossey-Bass Inc.,U.S.

Jonnaert, P., Borght, C. V., Collectif, Defise, R. et Sinotte, S. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage*. (S.l.) : De Boeck.

Kahn, S. (2011). *Utilisons les vidéos pour réinventer l'éducation*.

Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle : une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans *Le Développement de L'intelligence Informationnelle: Les Acteurs, les Défis et la Quête de Sens* (p. 215-239). Montréal : Editions ASTED.

Kauffmann, S. (2013, 27 mars). Les MOOCs à l'assaut du mammouth. *Le Monde*.

Kennel, S. (2010). Pratiques et offre d'information dans les espaces de formation en ligne. Dans *Le numérique, catalyseur de nouvelles pédagogies*. Strasbourg.

Kennel, S. (2011). Enjeux de la professionnalisation dans un parcours d'aide à la réussite. Dans *Actes du VIe colloque : Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (Vol. 1, p. 137-144). ISSBA/Université d'Angers : Angers.

Kennel, S. (2012). Pour éviter le décrochage. *Les Cahiers pédagogiques*, p. 91-93.

Kennel, S. et Triby, E. (2011). L'approche des sciences humaines par la distance dans un DU : bilan d'une expérience. Communication présentée au colloque Deuxième Colloque international de l'Université Ouverte des Humanités, UOH : Strasbourg.

Kerneis, J., Coutant, A., Assogba, H. et Stenger, T. (2013). Les natifs numériques profitent-ils de la convergence ? Constats nuancés et pistes de réflexion pour les éducateurs. *Études de communication*, p. 53-68.

Ketele, J.-M. D. (2011). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, p. 5-13.

Kieffer, A. et Duru-Bellat, M. (2000). Démocratisation de l'enseignement. Une comparaison européenne. *Revue de l'OFCE*, p. 243-258.

Kirriemuir, J. (2008). Digital Libraries in the Classroom programme. *JISC*.

Koller, D., Ng, A., Do, C. et Chen, Z. (2013). Retention and Intention in Massive Open Online Courses In Depth. *EDUCAUSE Review*.

Koneru, I. (2011, 3 novembre). *How to embed A librarian, library resources &*

service Components in Moodle!

Kroski, E. (2013, 2 avril). Six Bookless Libraries. *iLibrarian*.

La Documentation française (2011, 3 novembre). Internet dans le monde : Les bibliothèques numériques.

Labour, M. (2011). L'apport de la méthode triadique à l'analyse des pratiques informationnelles. *Études de communication*, p. 77-90.

Lacroix, J.-G., Moeglin, P. et Tremblay, G. (1992). Usages de la notion d'usages. NTIC et discours promotionnels au Québec et en France. Dans *Actes du 8e congrès de la Société française des sciences de l'information et de la communication* (p. 244). Lille.

Lagnier, C., Gaussier, É. et Kawala, F. (2012). Modéliser l'utilisateur pour la diffusion de l'information dans les réseaux sociaux. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, p. 1-22.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier : enquête 1994*. Paris : la Documentation française.

Lallich-Boidin, G. (2007). Recherche documentaire et traitement de l'information. Dans *Introduction à la recherche en SIC* (p. 95-113). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Lameul, G. et Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Bruxelles : De Boeck.

Lamizet, B. et Silem, A. (Dir) (1997). *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ellipses Marketing.

Lamoureux, J. (2008). Services périphériques référencés dans l'ENA : le cas des portails thématiques SubjectPlus à l'UQAM. Dans *Environnements numériques d'apprentissage et bibliothèques*. Ecole Polytechnique de Montréal : Montréal.

Lankes, R. D. (2012). *Expect More: Demanding Better Libraries For Today's Complex World*. (S.l.) : CreateSpace Independent Publishing Platform.

Lardellier, P. (2006). *Le pouce et la souris : Enqu{ê}te sur la culture num{é}rique des ados*. (S.l.) : Fayard.

Lassarre, D., Giron, C. et Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle*, p. 669-691.

Lazrek, A. et El Hassan, A. (2007). Des ontologies pour la description des ressources pédagogiques et des profils des apprenants dans l'e-learning (p. 12). JFO.

Le Clézio, V. (2012). Créer un Service Universitaire de Pédagogie, pourquoi et comment ? *Site de l'AMUE*.

Le Coadic, Y.-F. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan.

Le Coadic, Y.-F. (1998). *Le besoin d'information*. Paris : ADBS.

Le Coadic, Y.-F. (2004). *La science de l'information*. Paris : Presses universitaires de France.

Le Crosnier, H. (2010). La documentarisation des humains. *Documentaliste - Sciences de l'Information*, p. 34-37.

Le Crosnier, H. (2012). Culture numérique dans l'éducation. Communication présentée au colloque Objets documentaires numériques : nouvel enseignement ?, FADBEN : Paris.

Le Deuff, O. (2009, 24 septembre). La culture de l'information en reformation.

Le Deuff, O. (2013). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de

la concurrence à la convergence ? *Études de communication*, p. 131-147.

Le Donné, N. et Rocher, T. (2010). Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles Construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents. *Education et Formations*, p. 103-115.

Le Laidier, S. et Thomas, F. (2013). Résultats provisoires du baccalauréat 2013 - Ministère de l'Éducation nationale. *Note d'information MEN-DEPP*, p. 6.

Le Page, G. (2012, 18 octobre). EAP @lepagegilles. *http://e-pedagogie.lepagegilles.com/*.

Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sticef.org*, p. 20.

Lebrun, M. (2013, 30 septembre). Les MOOC : entre mirage technologique et virage pédagogique … le retour ! *Blog de M@rcel*.

Leclercq, D. et Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant? Dans *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p. 4). Bruxelles : CIUF.

Lefebvre, O. (2012). Les inégalités dans l'accès aux hauts diplômes se jouent surtout avant le bac. *Vue d'ensemble : portrait de la population*, p. 10.

Legendre, B. et Maillard, J.-J. (2006). *Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur* (rapport public) (p. 256). Paris : France. Haut comité éducation-économie-emploi.

Leleu-Merviel, S. et Useille, P. (2008). Quelques révisions du concept d'information. Dans *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Hermès/Lavoisier : Paris.

Lemaire, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (deug, dut, bts). *Note d'information - Direction de la programmation et du développement*, p. 1-6.

Lemistre, P. (2012). L'insertion des diplômés de licence : du parcours d'études au premier emploi. *Net.Doc*, p. 25.

Leroux, L. (2004). Réponse à l'article : La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? *Docs pour docs*.

Libeo (2013). Faits et chiffres : Carnet du recteur. *Université de Montréal*.

Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Linard, M. (2002, octobre). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation.

LISEC (2014). LISEC : Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Education et de la Communication - Présentation du laboratoire.

Lupovici, C. (2004). Evolution du rôle des bibliothécaires et documentalistes dans le cadre de la bibliothèque numérique. Dans P. 8 (Éd.), (p. 13). Paris.

Mahraj, K. (2012). Using Information Expertise to Enhance Massive Open Online Courses. *Public Services Quarterly*, p. 359-368.

Mailles-Viard Metz, S., Loisy, C. et Leiterer, L. (2011). Effet du format de structuration de l'information sur la créativité de la présentation personnelle de l'étudiant. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

Maisonneuve, M. (2010, 2 juillet). *Mettre le numérique au service d'un nouveau modèle*.

Marchand, Y. (2012). Le projet Learning center pour l'université de Strasbourg. Communication présentée au colloque Séminaire Prospective et développement : le XXIème siècle marquera-t-il la fin des bibliothèques ?, Strasbourg.

Marchandise, J.-F. (2014, 10 mars). « Personne ne peut porter seul la responsabilité du numérique ».

Maresca, B., Dupuy, C. et Cazenave, A. (2005). *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot (Paris 7)* (p. 72). Paris.

Marion, N. (2010). *Modélisation de scénarios pédagogiques pour les environnements de réalité virtuelle d'apprentissage humain* (Thèse de doctorat). Université de Bretagne occidentale, France.

Marquet, P. (2004). *Informatique et enseignement : progrès ou évolution?* (S.l.) : Editions Mardaga.

Marquet, P. (2012a). e-Learning et conflit instrumental. *Recherche & formation*, p. 31-46.

Marquet, P. (2012b). e-Learning et conflit instrumental. *Recherche & formation*, p. 31-46.

Marquié, G. et INJEP (2012). Orientation : les pratiques d'information des jeunes changent la donne. *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, p. 4.

Marry, C., Degenne, A. et Moulin, S. (2011). *Les Catégories Sociales et Leurs Frontières*. (S.l.) : Presses Université Laval.

Martignoni, N. (2011, 30 octobre). Les LMS des universités françaises. *Perspective*.

Martin, A. et Perret, C. (2009, janvier). Méthodes de recherche documentaire des étudiants de première année de LLCE en début d'année. text.

Martin, C. (2011). *Le guide des bibliothèques numériques : Le guide essentiel des savoirs numérisés* (2e Revue et augmentée). (S.l.) : FYP EDITIONS.

Maurel, L. (2013, 22 octobre). Les MOOCs à la française laisseront-ils de côté l'ouverture juridique ? *S.I.Lex*.

McCubbin, I. (2003). An examination of criticisms made of Tinto's 1975 student integration model of attrition. *Retrieved July*, p. 2008.

McMillan, W. J. (2010). « Your thrust is to understand » : how academically successful students learn. *Teaching in Higher Education*, p. 1–13.

MEDIAPPRO et CLEMI (2006). *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : Une enquête européenne en éducation aux médias*.

Menvielle, W. (2011). Une analyse longitudinale de la réussite des étudiants « en ligne » ou « en classe » : le cas d'un cours de marketing suivi au sein d'une université québécoise. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, p. 20-35.

Mercier, S. (2012, 9 mai). Identifier les enclosures informationnelles pour favoriser les apprentissages en réseau. *Bibliobsession*.

Merlière, Y. (2012). *Les jeunes d'aujourd'hui : quelle société pour demain ?* Paris : CRÉDOC.

Merzeau, L. (2010). L'intelligence de l'usager. *L'usager numérique*, p. p. 9-37.

Merzeau, L. (2014). Entre événement et document : vers l'environnement-

support. *Les Cahiers de la SFSIC*, p. 230-233.

Merzeau, L., Le Crosnier, H., Denis, V., Picard, J.-M., Juanals, B. et Mercier, S. (2010). Une nouvelle dimension de l'information. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, p. 32-41.

Metzger, J.-P. (2008). Temps, mémoire et document. Dans *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Hermès/Lavoisier : Paris.

Meyriat, J. (1983). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, p. 65-74.

Meyriat, J. (1985). Information vs communication ? Dans *L'espace social de la communication : concepts et théories* (p. 63-89). Paris : Retz-CNRS.

Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.

Mialaret, G. (2010). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation*, p. 101-113.

Michel, J. (1996). Technologies, usages et management de l'information : regard historique et prospectif, impact sur les hommes et la société. Yougoslavie.

Miege, B. (2004). *L'information-communication, objet de connaissance*. Bruxelles : De Boeck.

Miège, B. (2001). Nouvelles technologies, nouveaux usages ? *Sciences Humaines*.

Miège, B. et Pailliart, I. (2007). La recherche en information et communication comme praxis. Dans *Introduction à la recherche en SIC* (p. 332). Grenoble : PUG.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire: étude sociologique*. (S.l.) : Presses universitaires de Lyon.

Millet, M. et Moreau, G. (2010). Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et Art Année 2008.

Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES) (2012). *Livre blanc « Accompagnement et formation des enseignants aux usages du numérique » : document de travail*. (S.l.) : Ministère de l'enseignement supérieur.

Mittermeyer, D. et Quirion, D. (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*.

Moeglin, P. (2004). *Outils et médias éducatifs*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moeglin, P. (2011). Les TIC(S) dans l'enseignement supérieur : questionner la question. Dans *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations* (p. 227-242). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Mœglin, P. et Thibault, F. (2009). Universités et ressources numériques : une affaire entre acteurs publics. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, p. 27-40.

Moiraud, J.-P. et Rodet, J. (2011). Tutorat et/ou accompagnement… Médiation entre savoirs et apprenants, pierre angulaire de l'apprentissage à distance. Communication présentée au colloque Regroupement national e-formation STSI-DGESCO-ESEN, ESEN : Poitiers.

Monicolle, C., Aubert, V., Cheikh, T. D. et Cordazzo, P. (2011). L'entrée en 1re année d'université : choix, motivations et projets des bacheliers 2009. *ORESIPE. Les dossiers de l'observatoire*, p. 10.

Monicolle, C. et Cheminat, A. (2010). *Première année à l'université - Réussite et*

devenir des néobacheliers : quelles évolutions entre les rentrées 2005 et 2007? (N°. 7) (p. 8). ORESIPE.

Monier, P. (2009, 8 janvier). Université de Poitiers, Safire : REBOND mode d'emploi. *Site de l'Université de Poitiers*.

Moodle (2013). Statistiques Moodle. *Moodle.org*.

Morin, E. (1990). Articuler les disciplines. Dans *Carrefour des sciences, Actes du colloque du Comité national de la recherche scientifique « Interdisciplinarité »*. CNRS : Paris.

Morizio, C. (2002). *La recherche d'information*. Paris : Nathan.

Morlaix, S. et Perret, C. (2012). Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence.

Morlaix, S. et Suchaut, B. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs (p. 32). IREDU.

Muet, F. (2003). Le marketing documentaire et l'intégration des TIC dans l'offre des services documentation.

Müller, B. (2012). Documentation et sciences sociales : des musées laboratoires aux humanités digitales. *INA. Dossiers de l'audiovisuel*.

Murat, D. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents. *Economie et statistique*, p. 103-124.

Musial, M., Pradère, Fabienne et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.

Noël, É. (2007). Quelle évaluation des ressources pédagogiques ? (p. 12). Communication présentée au colloque Evaluation et validation de l'information sur Internet, URFIST : Paris.

Noël, É. (2013). Trente ans de politiques d'information scientifique et technique (1982-2012). *BBF*, p. 97-98.

Nowakowski, S., Issenmann, N. et Houot, I. (2012). ADN - Apprentissages et iDentité Numérique. Communication présentée au colloque 1er congrès du GIS Réseau National des Maisons des Sciences de l'Homme.

Noyer, J.-M. et Juanals, B. (2010). De l'émergence de nouvelles technologies intellectuelles. Dans *Technologies de l'information et intelligences collectives* (p. 25-73). Paris : Hermès/Lavoisier.

O'Neill, L. et Sauvé, D. (2008). ENA et bibliothèques : état de la situation. Dans *Environnements numériques d'apprentissage et bibliothèques*. Ecole Polytechnique de Montréal : Montréal.

Observatoire de la vie étudiante (OVE) (2011). La vie étudiante. *Repères*, p. 24.

OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes* (p. 211). Paris.

OCDE (2006). *Repenser l'enseignement : des scénarios pour agir*. Paris : OCDE Publishing.

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : (s.n.).

Octobre, S. (2009a). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture prospective*, p. 1-8.

Octobre, S. (2009b). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture et Prospective*, p. 8.

ONU (s.d.). Questions thématiques. *Site des Nations Unies*.

Otlet, P. (1934). *Traité de documentation : le livre sur le livre, théorie et pratique*. Bruxelles : Mundaneum.

Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, p. 215-230.

Paivandi, S. et Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*.

Papi, C. (2012). Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. *Recherches & éducations*, p. 127-142.

Papy, F. (2005). *Les biblothèques numériques*. Paris : Lavoisier.

Papy, F. (2007). *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*, *V. 10*. Paris : Hermès.

Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation du prescrit aux usages*. Paris : l'Harmattan.

Paquette, G. (2008). PALOMA/PalomaWeb/LOMPAD - Gestionnaire de ressources d'apprentissage. *Technologies Cogigraph Inc.*

Paquette, G., Bourdeau, J., Henri, F., Basque, J., Léonard, M. et Maina, M. (2003). Construction d'une base de connaissances et d'une banque de ressources pour le domaine du téléapprentissage. *Sticef.org*, p. 17.

Parlement européen et Conseil de l'Union européenne. Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. , Journal officiel de l'Union européenne 9 (2006).

Pavlinka Kovatcheva (2011). The Technologically Challenged Academic Librarian : What has changed... Communication présentée au colloque The Technologically Challenged Academic Librarian : What has changed..., Zanzibat.

Pécresse, V. (2007, 13 décembre). Communiqué de presse : Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012.

Pécresse, V. (2010, 17 décembre). La nouvelle Licence, un diplôme pour l'emploi.

Pédauque, R. T. (2003). Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique.

Pédauque, R. T. (2006). Document et modernités, p. 28.

Peraya, D. (2001). La formation à distance, un cadre de référence. Dans *Staf 17 - Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance* (p. 57). Genève : TECFA.

Peraya, D. (2007). Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts.

Peraya, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation.

Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E. E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Dans *Programme complet et actes Congrès 2012 de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (p. 147-155).

Pérennès, L. et Pinte, G. (2012). Retour d'expérience(s) sur un dispositif visant à réduire l'échec en premier cycle universitaire : le Cycle d'Orientation et de Consolidation. *Questions Vives. Recherches en éducation*.

Pernin, J.-P. (2003). Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources ? *Sciences et Techniques Educatives*, p. 1-22.

Pernin, J.-P. (2004). LOM, SCORM et IMS-Learning Design : ressources, activités

et scénarios (p. 44-51). Communication présentée au colloque L'indexation des ressources pédagogiques numériques : un partenariat à créer entre les SCD et les services TICE au sein des universités, ENSSIB : Lyon.

Pernin, J.-P. et Lejeune, A. (2004a). Dispositifs d'Apprentissage Instrumentés par les Technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios (p. 407-414). Communication présentée au colloque TICE 2004, Compiègne.

Pernin, J.-P. et Lejeune, A. (2004b). Modèles pour la réutilisation de scénarios d'apprentissage. Dans *L'humain dans l'enseignement en-ligne* (p. 14). Nice.

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, p. 30-33.

Perriault, J. (2000). Effet diligence, effet serendip et autres défis pour les sciences de l'information. *Site du Laboratoire d'Informatique pour la Mécanique et les Sciences de l'Ingénieur (LIMSI)*.

Perriault, J. (2002). *L' accès au savoir en ligne*. Paris : O. Jacob.

Perriault, J. (2013). Les usages de l'information dans cinquante ans. Éléments de réflexion. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, p. 26-37.

Perriault, J. et Paul, V. (2004). Pratiques d'information et de communication : l'empreinte du numérique. *Critique de la raison numérique*, p. 9-16.

Peters, M. et Bélair, L. (2011). Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

Peyrelong, M.-F. et Accart, J. P. (2002). Du système d'information personnel au système d'information collectif : réalités et mirages du partage de l'information en entreprise.

Pinte, J.-P. (2011). Les réseaux sociaux : outils d'apprentissage en devenir ? *Educavox*.

Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, p. 367-394.

Place, D. et Vincent, B. (2010). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. *Economie et statistique*, p. 125-147.

Pochet, B. et Thirion, P. (2008a). *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique* (p. 31).

Pochet, B. et Thirion, P. (2008b). Quelles compétences des primo-arrivant dans l'enseignement supérieur ? Dans *Rencontres FORMIST*. ENSSIB : Lyon.

Poissenot, C. (2004). La fin des « héritiers » : lecture et compétence documentaire des étudiants d'aujourd'hui.

Poisson, D. (2011). Usages des TICE et perspectives d'une ingénierie des dispositifs à visée autonomisante. Dans *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations* (p. 53-65). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Poisson, Y. (1991). *La Recherche qualitative en éducation*. Québec : PUQ.

Portelli, P. (2010). Formation à l'ère numérique à l'Université de Strasbourg. Communication présentée au colloque Rencontres du FFOD.

Poteaux, N. (2007). Du dispositif ouvert au dispositif à distance. Dans *A distance : Apprendre, travailler, communiquer* (p. 77-89). Strasbourg : PU Strasbourg.

Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*.

Poumay, M. (2011). Améliorer la pratique enseignante : par quelles formations, quels accompagnements et quels soutiens institutionnels ? Dans *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations* (p. 67-82). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Pourquoi SupLOMFR ? (2009). *Sup-LOMFR*.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, p. 1-6.

Printz, P. (2013, 1 janvier). Ayushi : une solution pour le développement de la documentation numérique à l'université ? Text.

Privat, J.-M. (2006). Qu'est-ce que la médiation ? Communication présentée au colloque La médiation en question : réflexions d'archivistes, bibliothécaires et documentalistes, AAF/ABF/ADBS/FADBEN : Metz.

Programme de collaboration universités-collèges du Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2014). Diapason.

Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux – modèles – tendances. Dans *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels* (Vol. Tome 1, p. 7-20). Presses universitaires de Bordeaux : Bordeaux.

Puimatto, G. (2004). Petit glossaire à usage commun pour le pilotage et la conduite de projets d'espaces numérqiues d'éducation. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, p. 3.

Quesnel, É. F. et O. (2007). Indexation collaborative et folksonomies. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, p. 58-63.

Ramette, P. (2011, 30 octobre). Liste des plates-formes pédagogiques dans les universités françaises. *Le capital humain.net*.

Rapport activité 2011-2012 Rue des facs (2012) (p. 16).

Rayou, P. (2010). Après les « héritiers ». Les nouveaux étudiants, entre affiliation et négociations. Dans *Les ressorts de l'ascension sociale : Quelles mobilités ?* (p. 67-81). Strasbourg.

Rege Colet, N. (2006). Conclusion. Dans *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 217-226). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Rege Colet, N. (2013, 18 juin). *Plan de développement stratégique de l'Idip*. Communication présentée au colloque Conférence des directeurs de composantes, Strasbourg.

Rege Colet, N. et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

République française (1982). Arrêté du 22 décembre 1981 relatif à l'enrichissement du vocabulaire de l'informatique. *Journal Officiel*, p. 625.

République française. *Loi n°85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel* (85-1371) (1985).

République française. Loi relative aux libertés et responsabilités des universités. , Pub. L. N° 2007-1199 (2007).

République française. Décret n° 2008-787 du 18 août 2008 portant création de l'université de Strasbourg. , Pub. L. N° 2008-787 (2008).

République française. *Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche* (2013-660) (2013).

RESO (2009). Autrans 2009. Communication présentée au colloque Les

rencontres d'Autran, Association RESO : Autrans.

Réussir en e-learning (2013). Dans *Les enjeux et les perspectives du elearning*. Université Jean Moulin Lyon 3 : Lyon.

Reyes García, E. (2007). *L'objet technique hypermédia : repenser la création de contenu éducatif sur le web*. Thèse de doctorat. Paris 8.

Riché, P. et Verger, J. (2006). *Des nains sur des épaules de géants : Maîtres et élèves au Moyen Age*. Paris : Editions Tallandier.

Rifkin, J. (2005). *L'âge de l'accès : la nouvelle culture du capitalisme*. Paris : La Découverte.

Roland, N. (2013). Les réseaux sociaux comme pierre angulaire de l'environnement personnel d'apprentissage. Dans *ctes du Colloque Colloque Génération Y, réseaux (anti) sociaux et enseignement ? Entre fascination et rejet* (p. 163-172). Académie Wallonie-Bruxelles : Bruxelles.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Romainville, M. (2006). « REBOND » : un essai de prise en charge du décrochage précoce dans le supérieur. *InDIRECT, Les clés de la gestion*, p. p. 41-55.

Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Rosnay de, J. (2002, mai). Les risques de l'infopollution.

Russel, T. (2013). No Significant Difference.

Sadiq, M. et Talbi, M. (2010). Modélisation des unités d'apprentissage sur des plates-formes de formation à distance. *EPI*.

Salaun, J.-M. (2012). COurs Ouverts Pour Tous (COOPT) et documens. *Economie du document*.

Salaün, J.-M., Michel, J., Battisti, M., Horn, F., Bomsel, O. et Chantepie, P. (2011). Économie de l'information : les fondamentaux. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, p. 24-35.

Saleh, I. et Hachour, H. (2012). Le numérique comme catalyseur épistémologique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*.

Sanchez, E. (2012). Être enseignant à l'ère du numérique, défis et opportunités. Communication présentée au colloque Université Vivaldi de Normandie, UNR RUNN : Caen.

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, p. 783.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, p. 43-61.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2011). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, p. 43-61.

Schön, D. A., Heynemand, J. et Gagnon, D. (1997). *Le praticien réflexif*. (S.l.) : Logiques Editions.

Schumaker, D. (2013). The Embedded Librarian. *The Embedded Librarian*.

Seitzinger, J. (2010). Guide des outils Moodle pour enseignant-e-s. Traduction par N. Martignoni.

Sembel, N. (2011). Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique. *Recherches en éducation ISSN 1954-3077*, p. 21-33.

Senie-Demeurisse, J. et Couzinet, V. (2011). Information. Dans *Approche de l'information-documentation, concepts fondateurs* (p. 20-35). Toulouse : Cépaduès éd.

Serres, A. (2004). Recherche d'information sur Internet : où en sommes-nous, où allons-nous ? *Savoirs CDI*, p. 14 p.

Serres, A. (2012a). Culture informationnelle et enseignement info-documentaire : des pratiques ordinaires à la raison scientifique. Communication présentée au colloque Objets documentaires numériques : nouvel enseignement ?, FADBEN : Paris.

Serres, A. (2012b). *Dans le labyrinthe: évaluer l'information sur Internet*. Caen : C&F éd.

Serres, A., Duplessis, P., Le Deuff, O., Ballarini-Santonocito, I., Kerneis, J., Thiault, F. et Montaigne, A. (2010, 1 septembre). Culture informationnelle et didactique de l'information. Synthèse des travaux du GRCDI, 2007-2010.

Serres, M. (2011, 1 mars). Petite Poucette, discours à l'Académie française.

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Éd. le Pommier.

Service Formation des Bibliothèques de l'Université Lumière Lyon 2 (2013). Accrodoc. *Université*.

Shapiro, J. J. et Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art: Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, p. 2.

Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T. et Gaved, M. (2013). *Innovating Pedagogy 2013*. (S.l.) : Open University.

SICD2 Universités de Grenoble 2 et 3 (s.d.). Erudist : référentiel de compétences documentaires pour le métier de l'étudiant.

Siejka, M., Heudin, J.-C., Perriault, J., Ertzscheid, O., Vivant, M. et Cardon, D. (2013). L'information, clés pour le futur. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, p. 26-37.

Siemens, G. (2004). Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age. *elearnspace.org*.

Simonnot, B. (2006). Le besoin d'information : principes et compétences (p. 9 p.). IUT R. Schuman : Strasbourg-Illkirch.

Simonnot, B. (2007). Évaluer l'information. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, p. 210-216.

Simonnot, B. (2009). Médiations et médiateurs de la lecture numérique. Communication présentée au colloque Les métamorphoses numériques du livre, Agence régionale du Livre PACA : Aix en Provence.

Simonnot, B. (2012). *L'accès à l'information en ligne: moteurs, dispositifs et médiations*. Cachan : Hermès science publications-Lavoisier.

Simonnot, B. (2013). Appréhender l'innovation par l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur : questions conceptuelles et méthodologiques. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*.

Sirota, R. (2003). Entrée à l'université et tutorat méthodologique : Déclinaisons des mises en place institutionnelles d'un dispositif de formation et autonomie des universités. *Recherche & formation*.

Smith, E. (2012). The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*.

Souyri, C. et l' Unesco, C. N. F. pour (2005). *La société de l'information : Glossaire critique*. Paris : La Documentation Française.

STEF et CREW (2012). Colloque Translittératies.

Stiegler, B., Meirieu, P. et Kambouchner, D. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Fayard/Mille et une nuits.

Sutter, E. (2003). Les acteurs du management de l'information. *Documentaliste-Sciences de l'information*, p. p. 288-295.

Tacheau, O. (2011, 19 avril). *Présentation Ubib*.

Tardif, J. (1999). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Paris : Logiques Editions.

Tavernier, J.-F. (2013, 20 mai). Apprendre à l'ère numérique. *JEFF T@VERNIER*.

Tchounikine, P., Joab, M. et Trouche, L. (2005). *Actes de la conférence EIAH 2005*. Montpellier : INRP - Institut national de recherche pédagogique.

Tchuente, D., Canut, M.-F., Baptiste-Jessel, N., Coutant, A., Stenger, T. et Rampnoux, O. (2011). Pour une approche interdisciplinaire des TIC. *Document numérique*, p. p. 31-57.

Télécom SudParis (2008). Guide de conception - FAQ pour enseigner par les TICE. *Web TICE*.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élèmentaire*. Paris : Octarès.

Thivant, E. (2001). Vers une modélisation des pratiques d'accès à l'information.

Thomas, F. (2013). Résultats définitifs de la session 2012 du baccalauréat, p. 8.

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. et Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*.

Thot Cursus (2013). Plates-formes de e-learning et e-formation - 2013.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago : University of Chicago Press.

Tisseron, S. (2013). Le numérique à l'école, pour concilier culture du livre et culture des écrans. Dans *La métamorphose numérique : vers une société de la connaissance et de la coopération* (p. 176-186). Paris : Alternatives.

Trestini, M., Coulibaly, B., Rossini, I., Christoffel, E., Pacurar, E. et Lemire, G. (2011). *Evaluation du dispositif d'Enseignement à Distance à l'Université de Strasbourg : Rapport de recherche* (p. 168). Strasbourg : Université de Strasbourg.

Triby, E. (2007). La distance en formation : une proximité tenace. Dans *A distance : Apprendre, travailler, communiquer* (p. 9-23). Strasbourg : PU Strasbourg.

Tricot, A. (2004). La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? *Docs pour docs*.

Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin.

Tricot, A. (2011). Les effets contrastés des TICe. Communication présentée au colloque Université Vivaldi Paris, Paris.

Trouche, L., Cazes, C., Jarreau, P., Rauzy, A. et Mercat, C. (2011). Transition lycée-université, penser des dispositifs d'appui. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, p. 37-47.

UNESCO (2003). *L'enseignement ouvert et à distance : tendances, considérations politiques et stratégiques* (p. 100). Paris.

UNESCO (2007). *Vers les sociétés du savoir : rapport mondial de l'UNESCO* (p. 237). Paris.

UNESCO (2013a). MIL as Composite Concept. *UNESCO*.

UNESCO (2013b). Programme Information pour tous (PIPT). *http://www.unesco.org*.

UNESCO (2014). *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous* (p. 460).

Université de Bretagne-Sud et SUIO-IP (2011, 25 octobre). Cycle d'Orientation Consolidation (COC).

Université de Genève (s.d.). CALIS SES : Maîtriser l'information scientifique en SES.

Université de Nice (2006). QCM C2i AutoEvaluation.

Université de Strasbourg (2009a). Diplôme Tremplin Réussite Réorientation, délibération n°199-2009, point 3.10. *Conseil d'Administration de l'Université de Strasbourg*.

Université de Strasbourg (2009b). Une université unique.

Université de Strasbourg (2011a). Maquette du DU Tremplin Réussite, délibération n°16-2011, point 4.15.1.3. *Conseil d'Administration de l'Université de Strasbourg*.

Université de Strasbourg (2011b). Observatoire des usages du numérique. *Site le l'Université de Strasbourg*.

Université de Strasbourg (2011c). Procès-verbal du Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire. Séance 15 décembre 2011, p. 16.

Université de Strasbourg (2011d). Procès-verbal du Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire. Séance 20 juin 2011, p. 16.

Université de Strasbourg (2011e). Projets pour le Plan Réussite en Licence pour le second semestre de l'année universitaire 2011-2012, délibération n°340-2011, point 4.4.4.2. *Conseil d'Administration de l'Université de Strasbourg*, p. 29.

Université de Strasbourg (2011f, 26 septembre). Dépasser les frontières : une vision pour 2017. Le plan stratégique de l'Université de Strasbourg.

Université de Strasbourg (2012a). DU Tremplin Réussite : retouches de la maquette du parcours Sciences humaines et sociales et ouverture du parcours Sciences, délibération n°27-2012, point 4.11.1.2. *Conseil d'Administration de l'Université de Strasbourg*.

Université de Strasbourg (2012b, 1 juin). L'Actu - Chiffres en tête.

Université de Strasbourg (2013). Université de Strasbourg : l'université en chiffres.

Université de Strasbourg (2014a). C2i Alsace.

Université de Strasbourg (2014b). Centre de culture numérique - Services numériques de l'Université de Strasbourg.

Université de Strasbourg et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009). Contrat quadriennal 2009-2012, p. 56.

Université de Strasbourg et Observatoire des Usages du Numérique (2011a). Enquête sur les Usages du Numérique par les Enseignants.

Université de Strasbourg et Observatoire des Usages du Numérique (2011b). Enquêtes 2011 : les usages du numérique à l'Université de Strasbourg.

Université du Québec (2013). Programme de développement des compétences informationnelles (PDCI). *Université du Québec*.

Université européenne de Bretagne (s.d.). FORM@DOCT - FORMation à distance en information DOCumentation pour les docTorants.

Université Jean Moulin, Lyon (2011, avril). Enquête sur les usages étudiants des plates-formes pédagogiques. *Site de l'Université Jean Moulin de Lyon*.

Université Lyon 1 (s.d.). Parcours REUSSIR Lyon 1.

URFIST de Bretagne (2009). Guide de méthodologie documentaire.

Vacher, B. (1997). *La gestion de l'information en entreprises. Enquête sur l'oubli,*

l'étourderie, la ruse et le bricolage organisés. Paris : ADBS.

Vaillant, E. (2009). Enquête CEREQ : les « décrocheurs » de l'université à la loupe. *Educpro.fr*.

Valluy, J. (2013). TIC et enseignement supérieur : comment (re)nouer le dialogue ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*.

Vaufrey, C. (2011, 30 novembre). L'illusion de la pédagogie numérique. *Le blog de Christine Vaufrey*.

Vaufrey, C. (2013a, 25 février). Quelles plateformes et quels modèles d'enseignement pour notre culture numérique ? | Thot Cursus. *Thot Cursus*.

Vaufrey, C. (2013b, 18 juin). MOOCs : du passé faisons table rase… ou pas. *Le blog de Christine Vaufrey*.

Vaufrey, C. (2013c, 26 juin). Très chers MOOCs...

Verdier, É. (2010). L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation emploi*, p. 113-126.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5e édition). Paris : ESF Editeur.

Viau, R. (2005). 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (Édition : 2e édition). Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. et Joly, J. (2001). Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir (p. 6). Communication présentée au colloque Association francophone pour le savoir (ACFAS), Sherbrooke.

Ville, M. (2008). *Usages des bibliothèques chez les étudiants de Bordeaux 3* (p. 54). Bordeaux.

Villiot-Leclercq, E. (2007). *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques*. Thèse de doctorat. Université de Montréal/Université Joseph Fournier, Montréal.

Vourc'h, R. (2010). Les étudiants, le livre et les bibliothèques universitaires. *BBF*, p. 13-16.

Vries, E. de (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue française de pédagogie*, p. 105-116.

Wallet, J. (2010). Technologie de l'éducation et gouvernance des systèmes éducatifs. Dans *La technologie de l'éducation* (p. 71-80). Paris : PUF.

Wallet, J. (2011). Les modèles pédagogiques de la Formation Ouverte À Distance (FOAD). Dans *Regroupement national e-formation STSI-DGESCO-ESEN*.

Wallet, J. (2012). Évolution des dispositifs : bilan et perspectives. Communication présentée au colloque Université Vivaldi de Normandie, UNR RUNN : Caen.

Wallet, J. (2013). De la synchronie médiatisée en formation à distance... *Sticef.org*.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. et Cheung, C.-K. (2012). *Éducation aux médias et à l'information : Programme de formation pour les enseignants*. Paris : UNESCO.

Zapata, A. (2004). Praticiens réflexifs et chercheurs, du savoir dans la pratique au savoir savant. Communication présentée au colloque Colloque international « Chercheurs et praticiens dans la recherche », Lyon.

Liste des sigles

BAIP	Bureau d'aide à l'insertion professionnelle
CEVU	Conseil des études et de la vie universitaire
CFVU	Commission de la formation et de la vie universitaire
CIES	Centre d'initiation à l'enseignement supérieur
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
DU	Diplôme d'université
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EIAH	Environnements informatiques pour l'apprentissage humain
ENA	Environnement numérique d'apprentissage
EPA (EAP)	Environnement personnel d'apprentissage
GED	Gestion électronique des documents
GEID	Gestion électronique de l'information et des documents
IGAEN	Inspection générale de l'éducation nationale
LCMS	*Learning content management system*
LMD	Licence-Master-Doctorat
LMS	*Learning management system*
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
LOM	*Learning Object Metadata*
LRU	Libertés et responsabilités des universités
OCLC	*Online computer library center*
OPAC	*Online public access catalogue*
OVE	Observatoire de la vie étudiante
PRES	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
PRL	Plan Réussite en licence
SHS	Sciences humaines et sociales
SQR	Service questions-réponses
STS	Section de techniciens supérieurs

SUP	Service universitaire de pédagogie
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation
UFR	Unité de formation et de recherche
VLE	*Virtual learning environnement*

Index des figures

Figure 1 : Plan de recherche 20
Figure 2 : Plan de la thèse 22
Figure 3 : Disciplines et concepts interrogés 26
Figure 4 : Évolution du nombre d'étudiants entre 1960 et 2007 29
Figure 5 : Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération (F. Thomas, 2013) 31
Figure 6 : Parcours des nouveaux entrants en L1 en 2007 (Fouquet, 2013) 35
Figure 7 : Cursus licence : part parmi les effectifs et réussite de chaque catégorie de la cohorte 2007 en % (Fouquet, 2013) 36
Figure 8 : Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (Tinto, 1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003), (cité par (Sauvé et al., 2006) 37
Figure 9 : Synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec (Romainville et Michaut, 2012) 38
Figure 10 : Stratégies d'apprentissage des étudiants en réussite d'après l'étude de Wendy McMillan (McMillan, 2010) 39
Figure 11 : Responsabilité des acteurs de la réussite universitaire 44
Figure 12 : Exemples d'aides à la réussite prescrites ou proposées dans les universités françaises 45
Figure 13 : Une perception ambiguë des effets du tutorat (Borras, 2011) 50
Figure 14 : Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples (J.-M. D. Ketele, 2011) 52
Figure 15 : La démarche de recherche d'information 60
Figure 16 : Stratégies de recherche sur le Web (Boullier et Ghitalla, 2005) 62
Figure 17 : Usabilité et utilité de l'information (Le Coadic, 1997) 63
Figure 18 : Figures de l'usage 66
Figure 19 : Évolution de la médiation de l'information 69
Figure 20 : Évolution des modèles usages-médiation 69
Figure 21 : Cadres de la médiation documentaire 70
Figure 22 : Les fractures numériques (Maisonneuve, 2010) 77
Figure 23 : Constituants de la formation à la maîtrise de l'information 82
Figure 24 : Infographie sur le numérique à l'université (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014) ... 88

Figure 25 : Les thématiques e-éducation (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012a) 91
Figure 26 : 3 conceptions du recours aux TIC (Marquet, 2004) 93
Figure 27 : Implantation des plates-formes e-learning dans les universités françaises (Martignoni, 2011)..... 97
Figure 28 : Modélisation des éléments constituant la ressource pédagogique ..100
Figure 29 : cMOOC et Compétences Clés (Friang, Macquard-Martin, et Dubois, 2013) 104
Figure 30 : Ruptures que l'ère numérique provoque en termes d'apprentissages (Tavernier, 2013) 106
Figure 31 : La double triangulation de l'appropriation (Paquelin, 2009) 108
Figure 32 : Exemple de modélisation d'un EPA dans le cadre du Mooc Itypa (Le Page, 2012) 109
Figure 33 : Un modèle pragmatique pour analyser les effets de dispositifs (avec ou sans TIC) sur l'apprentissage (Lebrun, 2011). 110
Figure 34 : Une représentation de l'activité d'enseignement (Musial et al., 2012). 113
Figure 35 : Une représentation de la médiation instrumentale (Charlier et al., 2006) 113
Figure 36 : Modèle du e-learning (Wallet, 2013) 114
Figure 37 : Perception des effets de l'EAD sur les processus d'enseignement-apprentissage (Trestini et al., 2011) 118
Figure 38 : Modélisation quintilienne de la formation en ligne 120
Figure 39 : l'approche documentaire dans les scénarios pédagogiques, items d'analyse 124
Figure 40 : Les dispositifs numériques d'accès à l'information 124
Figure 41 : Guide des outils de Moodle (Seitzinger, 2010) 130
Figure 42 : Espaces de formation et espaces de médiation documentaire (Kennel, 2010) 134
Figure 43 : Éléments de description de SupLOMFR (Bourda, 2007) 138
Figure 44 : Objet d'apprentissage : un concept au centre de tensions (Pernin, 2004) 139
Figure 45 : L'évolution de la structure de l'objet scénario (Pernin et Lejeune, 2004b) 140
Figure 46 : Une représentation schématique de la démarche de conception d'un enseignement (Musial et al., 2012) 140
Figure 47 : Procédure d'indexation des ressources pédagogiques à l'Insa de Lyon (Gómez de Regil, 2004) 141
Figure 48 : Extraits du guide de conception de cours de la cellule TICE de TELECOM & Management Sudparis (Télécom SudParis, 2008) 142
Figure 49 : Scénario d'apprentissage du module Architecture et modèles pour la coopération (Hotte et Besançon, 2005) 144
Figure 50 : Capture d'écran de l'interface de création de SCENARIChain 3.7 ...145
Figure 51 : Interface d'accueil de CALis (Université de Genève, s.d.) 148

Figure 52 : Interface d'accueil d'Accrodoc (Service Formation des Bibliothèques de l'Université Lumière Lyon 2, 2013) 148
Figure 53 : Site du Programme de développement des compétences informationnelles (PDCI) de l'Université du Québec(Université du Québec, 2013) 149
Figure 54 : Carte heuristique de l'espace formateur sur Moodle du SCD de l'Université Paris Descartes (Dailland, 2012).....150
Figure 55 : Intersections basiques entre compétences et domaines professionnels en e-learning 150
Figure 56 : Formulaire d'interrogation de Ruedesfacs.....152
Figure 57 : Page d'accueil de Ubib.fr 152
Figure 58 : Bilan d'activité de Ubib.fr 2009-2010 (Tacheau, 2011).....153
Figure 59 : Module d'accès aux services et ressources de la bibliothèque de l'université McGill (ICS Service Desk, 2012) 154
Figure 60 : Page d'accueil d'un cours sur Studium intégrant le bloc Bibliothèques (Guillot et Cornet, 2013) 156
Figure 61 : Page d'accueil de Studium (Gagnon, 2011) intégrant le module de chat 157
Figure 62 : Croisements des axes de compétences pour la médiation de l'information dans l'e-learning 162
Figure 63 : Champs et interactions des acteurs de la formation en ligne 163
Figure 64 : Axes de présentation des résultats de l'étude 170
Figure 65 : Objets de recherche 173
Figure 66 : Répartition des néobacheliers par type de baccalauréat à l'université de Strasbourg (Université de Strasbourg, 2012b).....182
Figure 67 : Répartition des étudiants de l'université de Strasbourg par secteur disciplinaire en 2011 (Université de Strasbourg, 2013) 183
Figure 68 : La formation à l'ère du numérique à l'Université de Strasbourg : Une stratégie priorisée (Portelli, 2010).....185
Figure 69 : Les lieux et les moments de connexion à Moodle des étudiants de l'université de Strasbourg 186
Figure 70 : Activités des étudiants de l'université de Strasbourg sur Moodle....187
Figure 71 : Caractérisation des usages des enseignants de l'Université de Strasbourg (Université de Strasbourg et Observatoire des Usages du Numérique, 2011a) 187
Figure 72 : Accès aux services documentaires numériques par l'ENT.....191
Figure 73 : Raisons de l'absence en cours (AFGES, 2008).....193
Figure 74 : Profils cibles des étudiants du Diplôme d'Université Tremplin Réussite 196
Figure 75 : Axes de formation du DU Tremplin Réussite en Sciences humaines et sociales (Kennel, 2012) 198
Figure 76 : Objectifs de l'usage des TIC dans le DU Tremplin Réussite 202
Figure 77 : L'usage des TIC dans le DU : temps à distance 204
Figure 78 : Interfaces Moodle du module « Approche des disciplines » 206

Figure 79 : Interfaces Moodle du module « Positionnement et construction de parcours »....207
Figure 80 : Interfaces Moodle du module « Sources et méthodologie de recherche d'information» 208
Figure 81 : Méthodologie de recherche suivie 210
Figure 82 : Calendrier annuel des investigations (2011, 2012)....212
Figure 83 : Compétences de la maîtrise de l'information 218
Figure 84 : Contrôle de l'étude....223
Figure 85 : Plus haut niveau de qualification de la mère, étudiants du DU Tremplin 2011 et 2012....225
Figure 86 : Contribution des caractéristiques des étudiants à leur réussite en fin de première année universitaire (Morlaix et Suchaut, 2012) 226
Figure 87 : Baccalauréat d'origine des étudiants du DU Tremplin Réussite 227
Figure 88 : Nombre d'année(s) de retard ou d'avance au moment du baccalauréat....227
Figure 89: Quelle était votre implication dans les études secondaires ? 228
Figure 90 : Durée du travail studieux (inscrits en licence et classes supérieures du lycée) (Observatoire de la vie étudiante (OVE), 2011)....229
Figure 91 : Les raisons citées par les bacheliers 2009 inscrits dans les universités d'Alsace pour expliquer le choix de leur formation (Monicolle et al., 2011)....231
Figure 92 : Pour quelle raison aviez-vous choisi cette discipline/ce diplôme (1ère orientation) ?....232
Figure 93 : Par qui avez-vous été conseillé(e) ?....234
Figure 94 : Qu'attendez-vous du DU Tremplin ?....235
Figure 95 : L'accès des étudiants à internet (Bigot et Croutte, 2011) 241
Figure 96 : Usages d'internet par les étudiants du DU Tremplin Réussite 243
Figure 97 : L'espace des usages d'internet (juin 2011), (Bigot et Croutte, 2011) 243
Figure 98 : Place de l'information documentaire dans les trois cours en ligne ..244
Figure 99 : Copie d'écran d'une séance de chat sur Moodle 246
Figure 100 : Ressources utilisées sur les plates-formes pédagogiques de l'université Jean Moulin de Lyon (Université Jean Moulin, Lyon, 2011)....251
Figure 101 : Moteur de recherche le plus utilisé....252
Figure 102 : Motivation à effectuer une recherche d'information....254
Figure 103 : Modèle de l'acceptation des technologies. TAM (Davis, 1989)....254
Figure 104 : Processus de recherche documentaire modélisé pour l'étude de la CREPUQ....257
Figure 105 : Comparatif des compétences informationnelles des étudiants de 1ère année en % 259
Figure 106 : Comparatif par domaines des compétences informationnelles des étudiants de 1ère année....260
Figure 107 : Comment appréciez-vous vos compétences en matière de recherche d'information ? 261
Figure 108 : Rapport des niveaux évalués et ressentis par les étudiants à l'entrée du DU (sur 20) 263

Figure 109 : Identification des concepts (maîtrise et formulation de mots significatifs) en %.....265
Figure 110 : Comparaison des résultats par question du thème « Identification des concepts » en %.....266
Figure 111 : Stratégie de recherche (choix de mots-clés, les opérateurs booléens «et » et « ou », les index de recherche, et le vocabulaire contrôlé) %.....269
Figure 112 : Comparaison des résultats par question du thème « Stratégie de recherche » en %.....269
Figure 113 : Types de documents (connaissance des différents types de ressources) 271
Figure 114 : Comparaison des résultats par question du thème « Types de documents » en % 271
Figure 115 : Outils de recherche (connaissance des catalogues de bibliothèque, bases de données, moteurs de recherche et les métamoteurs).....273
Figure 116 : Comparaison des résultats par question du thème « Outils de recherche » en %.....274
Figure 117 : Exploitation des résultats (capacité à la lecture d'une référence, la bibliographie, l'évaluation de l'information trouvée dans Internet et l'éthique documentaire) en % 277
Figure 118 : Comparaison des résultats par question du thème « Exploitation des résultats » en % 278

Index des tableaux

Tableau 1 : Origine scolaire des nouveaux bacheliers dans les filières du supérieur (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011c) 30
Tableau 2 : Étudiants inscrits depuis dans l'enseignement supérieur en milliers (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et France. Direction de la programmation et du développement, 2012) 30
Tableau 3 : Comparaison des taux de réussite en licence Université de Strasbourg/France (France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013) 34
Tableau 4 : Devenir des bacheliers inscrits à l'université (hors IUT) par grande filière en % (Dethare, 2005) 34
Tableau 5 : Devenir en 2011-2012 des nouveaux bacheliers inscrits en 1ere année de licence (LMD, inscription principale) en 2010-2011 à l'université..... 35
Tableau 6 : Actions menées dans le cadre du plan réussite en licence (PRL)..... 47
Tableau 7 : Synopsis des champs informationnels adapté de Buckland (Buckland, 1991) par Labour (Labour, 2011) 55
Tableau 8 : Les trois dimensions du document déclinées en modèles de publication (Salaün et al., 2011)..... 56
Tableau 9 : Comportements en recherche d'information (Simonnot, 2006) 61
Tableau 10: Présentation d'exemples liés aux composantes de la compétence informationnelle (Karsenti et Dumouchel, 2010) 73
Tableau 11 : Culture juvénile numérique et culture scolaire (Dauphin, 2012) ... 74
Tableau 12 : Les littératies voisines de l'information literacy (O. Le Deuff, 2013) 75
Tableau 13 : Référentiel de compétences informationnelles pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur (ADBU, 2013) 80
Tableau 14 : Taxonomie des outils TICE (Gauthier, 2004) 94
Tableau 15 : Type de la ressource pédagogique de SupLOMFR (France. Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011) 99
Tableau 16 : Différentes dimensions qui peuvent caractériser les différents MOOCs (Gilliot, 2012) 102

Tableau 17 : Les critères de catégorisation de l'éducation formelle, de la formation non formelle et de l'apprentissage informel (Cristol et Muller, 2013) 107
Tableau 18 : Grille d'analyse des plates-formes d'e-learning 123
Tableau 19 : typologie des outils d'accès à l'information en e-learning 127
Tableau 20 : Fonctionnalités pour la médiation documentaire dans les principales plates-formes d'enseignement à distance utilisées par les universités françaises 129
Tableau 21 : Modèle de la scénarisation proposé sur le Campus ouvert de l'Université de Grenoble (GreCO, 2007b) 143
Tableau 22 : Volumétrie des cours et acteurs Moodle à l'Université de Montréal (Guillot et Massicotte, 2013) 155
Tableau 23 : Typologie des objets et interactions en jeu dans la médiation documentaire en e-learning 159
Tableau 24 : Collections physiques et numériques du Service commun de documentation 189
Tableau 25 : Taux de réussite en licence en 2010-11 à l'Université de Strasbourg 192
Tableau 26 : Devenir des bacheliers 2008 en L1 (situation en 2009/2010).....192
Tableau 27 : Maquette Pédagogique 2012 du DU Tremplin Réussite.....199
Tableau 28: Modalités et approches des cours en ligne 203
Tableau 29 : Profil des enseignants à distance.....205
Tableau 30 : Modèle d'analyse (Chaptal, 2007).....210
Tableau 31 : Modèles d'enquêtes utilisés 213
Tableau 32 : Référentiels B2I lycée et C2I® niveau 1 216
Tableau 33 : Participation des étudiants aux différentes occurrences de l'étude Perspectives 221
Tableau 34 : Cadre des méthodes d'investigation.....223
Tableau 35 : Mention obtenue au baccalauréat 228
Tableau 36 : Vœux d'orientation et inscriptions réelles des étudiants avant l'entrée en DU.....233
Tableau 37 : Comparaison des profils des étudiants entrants et sortants du DU Tremplin Réussite.....237
Tableau 38 : Internet : accès et usage sur le lieu d'études des étudiants (Bigot et Croutte, 2011) 242
Tableau 39 : Importance des pratiques informationnelles en présence et à distance 245
Tableau 40 : Motivation pour la recherche d'information en e-learning, occurrences des termes utilisés 245
Tableau 41 : Interventions sur le chat Moodle lors d'un cours en ligne 247
Tableau 42 : Sources utilisées pour étudier 250
Tableau 43 : Outils et ressources principaux utilisés pour la recherche d'information 253
Tableau 44 : Moyenne sur 20 des résultats à l'enquête sur les compétences informationnelles des étudiants de 1ère année 259
Tableau 45 : Contenus de la formation documentaire reçue à l'université 260

Tableau 46 : Difficultés rencontrées dans la recherche d'information.....262
Tableau 47 : Résultats détaillés pour le thème « Identification des concepts » 265
Tableau 48 : Réponses à la question « Proposez 6 mots-clés décrivant le document de Laurent Checola « Les réseaux sociaux, outils de recrutement ? » publié sur LeMonde.fr le 21 Juin 2010. 267
Tableau 49 : Résultats détaillés pour le thème « Stratégie de recherche » 270
Tableau 50 : Résultats détaillés pour le thème « Types de documents » 272
Tableau 51 : Résultats détaillés pour le thème « Outils de recherche » 275
Tableau 52 : Critères d'évaluation de la qualité d'un site Internet.....278
Tableau 53 : Résultats détaillés pour le thème « Exploitation des résultats » ..279
Tableau 54 : Résumés de cinquante mots des étudiants portant sur un article en ligne : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/06/21/les-reseaux-sociaux-outils-de-recrutement_1375268_651865.html 281

Index thématique

Apprentissage 139
Baccalauréat..... 28, 222, 227
Compétence 216
Connaissance..... 102, 198, 199, 262
Culture de l'information 75
Culture informationnelle 7, 71, 75
Culture numérique..... 73, 75
Diplôme 8, 38, 183, 194, 196, 199, 327
EAD.....
..118, 212, 219, 223, 251, 352, 457
E-learning 146
FOAD..... 84, 85, 111
Maîtrise de l'information 75, 146
Moodle.....
96, 122, 125, 127, 129, 130, 149, 150, 154, 155, 165, 185, 186, 187, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 246, 247, 248, 302, 304, 305, 311, 314, 318, 322, 330, 331, 332, 335
Motivation 245, 254
NTIC..... 86, 249
Pratiques.....
1, 3, 5, 7, 8, 57, 64, 167, 199, 213, 469
Réussite.....
7, 8, 18, 19, 21, 23, 32, 34, 45, 46, 170, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 211, 212, 219, 220, 222, 224, 227, 232, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 249, 252, 255, 286, 291, 292, 293, 327, 352, 356, 361, 374
Savoir 80, 81
Scenarisation 311
Sciences de l'éducation 176, 179, 205, 289
Sciences de l'information 176, 177, 284
Technologies de l'information et de la communication 328
TIC .....
11, 46, 73, 86, 90, 93, 110, 111, 115, 117, 199, 202, 204, 217, 249, 255, 328
TICE .....
51, 86, 89, 93, 94, 111, 132, 142, 241, 249, 257, 328
Université 1, 5, 7, 8, 18, 27, 29, 34, 92, 103, 143, 148, 149, 150, 154, 155, 157, 161, 170, 176, 178, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 196, 199, 205, 213, 224, 226, 236, 253, 286, 291, 352, 356
Université de Strasbourg.....
1, 5, 8, 18, 34, 161, 170, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 205, 224, 236, 253, 286, 291, 320, 324, 325, 331, 334, 335, 346, 348, 352, 356

Index des auteurs

Abid 76, 299
Accart..... 58, 151, 299, 320
Adangnikou 51, 299
ADBS . 160, 299, 302, 314, 321, 326
ADBU 79, 80, 299, 310, 334
AERES 51, 299
AFGES 188, 190, 193, 241, 299, 331
Agnès..... 250, 311
Agulhon 42, 299
Ahmed-Ouame.....98, 299
Aidara 28, 299
Aillerie.....64, 181, 299
Akyempong 326
Alava..... 40, 71, 77, 93, 299
Albero .....
51, 87, 91, 104, 105, 119, 289, 292, 299, 300
Albouy.....31, 300
American 71, 78, 212, 300
Anadón..... 179, 300
Annoot 17, 44, 45, 50, 236, 293, 300
Arias 196, 300
Arnaud 297, 300
Assogba..... 313
Assouline 15, 300
Aubert 317
Baccino..... 110, 300
Bach 65, 300
Bachelard..... 174, 300
Badaoui 303
Baker 146, 300
Balas-Chanel 220, 300
Ballarini-Santonocito.....
.....56, 306, 323
Baltazart..... 117, 300
Baltz 160, 300
Bandura.....261, 297, 300
Baptiste-Jessel..... 324
Barbier 174, 179, 180, 300, 301
Barbot 115, 301
Baron 77, 103, 255, 261, 301
Barrère..... 236, 301
Basque 256, 301, 319
Battisti 322
Baumard..... 103, 301
Beaud 31, 224, 301
Beaupère.....
.. 17, 33, 41, 42, 196, 226, 290, 301
Béduwé 29, 301
Beffy..... 37, 301
Begin 29, 217, 304
Beguin-Verbrugge.....14, 80, 301
Ben Abid-Zarrouk 91, 117, 301
Benabid..... 55, 301
Bénech..... 136, 301
Berthiaume..... 115, 301
Bertin 293, 301
Bertrand..... 112, 163, 302, 303
Berzin 49, 302
Bibeau 100, 302
Biémar 41, 43, 231, 302
Bigot...241, 242, 243, 302, 332, 335
Bokova..... 118, 302
Boltanski 179, 302
Bomsel.....322
Bordeleau 149, 302
Borght 313
Borras.....49, 50, 302, 329
Boubée 181, 251, 302
Boudesseul .....
.....17, 33, 41, 42, 226, 290, 301
Boudrenghien.....322
Boujut.....41, 230, 302
Boullier 61, 62, 302, 329
Boulogne 59, 302
Bourda 138, 283, 302, 330
Bourdeau.....319
Bourdieu 42, 224, 302
Bourguignon 176, 302
Brafman 74, 302
Breton..... 71, 302
Broudoux..... 68, 303
Bruillard .....
73, 75, 77, 101, 106, 108, 146, 255, 261, 295, 301, 303, 304, 307, 310
Buckland 55, 303, 334
Burton 319
Caisse des dépôts 132, 133, 304
Calenge..... 163, 303
Cannard 41, 42, 303

Canut 324
Cardon 63, 119, 303, 323
Cardy 176, 177, 303
Carr 102, 303
Carré 292, 303
Cazenave 181, 213, 316
Cazes 324
Cerisier 14, 73, 74, 303, 306
Certeau 179, 303
Chantepie 322
Chaptal 209, 210, 303, 335
Charlier 83, 85, 86, 92, 106, 113, 303, 312, 330
Chaudiron 16, 58, 212, 312
Chaumier 67, 303
Cheikh 317
Cheminat 191, 317
Chen 313
Cheung 326
Chevillotte 71, 303
Choo 54, 304
Chourrot 126, 304
Christoffel 324
Cisel 101, 146, 304
Coig 149, 304
Coinaud 42, 232, 235, 304
Commission européenne 13, 15, 84, 165, 304
Compte 86, 312
Conférence des présidents d'université 132, 133, 304
Conseil de l'Union européenne ... 110, 319
Contamines 98, 100, 137, 304
Cordazzo 317
Cordier 64, 82, 181, 304
Cornet 156, 311, 331
Corno 249, 250, 304
Coulibaly 132, 304, 324
Coulon 13, 33, 40, 43, 44, 91, 198, 199, 224, 304, 305
Courbières 57, 310
Coutant 313, 324
Couzinet 55, 174, 175, 305, 323
CRDP Aix-Marseille 79, 305
Crézé 180, 305
Cristol 107, 305, 335
Cros 175, 305
Croutte 241, 242, 243, 302, 332, 335
Crozier 248, 305
Dacos 178, 305
Dailland 150, 304, 305, 331
Daly 157, 305
Darquié 13, 305
Dauphin 74, 297, 305, 334
Davis 254, 305, 332
De Ketele 33, 41, 52, 305, 320
Debeurme 322
Defise 313
Degenne 37, 316
Delamotte 75, 310
Delesalle 234, 305
Delmas 303
Delport 65, 305
Demaizière 15, 305
Demougeot-Lebel 51, 53, 305
Denis 113, 213, 305, 316, 317
Depover 18, 305
Deschenaux 179, 180, 306
Deschryver 85, 303, 306
Dessus 108, 109, 146, 174, 306
Dethare 34, 306, 334
Deuff 57, 306
Devauchelle 14, 59, 73, 306
Dinet 25, 61, 73, 306
Direction de la programmation et du développement 30, 36, 296, 309, 315, 334
Do 313
Donnat 213, 240, 306
Droz 41, 310
Dubet 246, 306
Dubois 104, 310, 330
Dubreucq 146, 306
Dumouchel 72, 73, 249, 258, 292, 313, 334
Duplessis 56, 306, 323
Dupuy 181, 213, 316
Durpaire 68, 217, 258, 306
Duru-Bellat 32, 43, 306, 313
Eccles 322
El Hassan 25, 314
Elbekri-Dinoird 40, 306
Emin 136, 144, 301, 306
Endrizzi 105, 306
Entenmann 303
Epron 146, 251, 307
Ertzscheid 57, 104, 283, 307, 323
Escarpit 54, 307
Espaignet 68, 159, 307
Espinosa 107, 115, 229, 319
Fabienne 318
Fabre 172, 307
FADBEN 78, 79, 160, 213, 215, 307, 314, 321, 323
Fantin 40, 307
Favier 64, 312
Fayet-Scribe 66, 307
Felouzis 42, 47, 307

Fenouillet 85, 86, 106, 109, 117, 254, 307
Fenoyl 69, 307
Ferguson..... 323
Feyfant 228, 307
Fioraso 48, 92, 307
FitzGerald 323
Flichy 58, 171, 307
Flowers..... 103, 307
Fluckiger73, 241, 255, 294, 297, 307
Fontaine 322
Fornasieri..... 17, 48, 199, 307
Forquin 75, 307
Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance 138, 308
Fouquet 35, 36, 308, 329
Fourgous 15, 112, 257, 308
Fournier..... 322, 326
Franc.....132, 133, 308
France. Conseil National du Numérique 12, 78, 290, 297, 308
France. Premier Ministre..... 295, 310
France. République française13, 27, 47, 87, 310
Frau-Meigs 75, 310
Fraysse..... 56, 57, 310
Frenay 116, 310, 322
Friang.....104, 310, 330
Friedberg 248, 305
Froissart 176, 177, 303
Gagnon147, 157, 174, 310, 322, 331
Gagnon-Mountzouris..... 147, 310
Galand..... 232, 310
Galaup.....68, 310
Galbaud 29, 310
Galland 17, 74, 213, 310
Galley.....41, 310
Gardiès.....57, 310
Gaussier 297, 314
Gauthier 93, 94, 310, 334
Gaved 323
Gentil 303
Ghitalla..... 61, 62, 302, 329
Gilliot 101, 102, 310, 334
Giron..... 231, 314
Glikman 111, 249, 311
Gómez de Regil.....141, 311, 330
Gonzalves 303
Graff 303
Gramondi..... 139, 311
Granjon 11, 65, 107, 165, 311
Grassineau 71, 311
Grelet.....42, 311
Gremmo 51, 115, 311
Grizzle 326
Grossetti 238, 311
Gruel 40, 237, 311
Guillot..... 155, 156, 311, 331, 335
Gury 32, 33, 311
Hachour 11, 322
Hamel-Lacroix 250, 311
Hammache 98, 299
Hargittai 261, 295, 311
Henri 83, 86, 109, 136, 137, 145, 146, 311, 312, 319
Henriet. 13, 181, 217, 248, 262, 312
Hermann 132, 304
Heudin 323
Heusse..... 40, 307
Heutte..... 107, 312
Heynemand 174, 322
Hirst 323
Horn 322
Horton 11, 312
Hotte 98, 137, 141, 144, 304, 312, 330
Hughes 72, 78, 323
Hugon..... 175, 312
ICS Service Desk 154, 312, 331
IEEE 98, 137, 312
IFLA.....71, 72, 146, 312
Igersheim 46, 312
Ihadjadene 16, 58, 64, 212, 312
Inria 12, 312
Inriality 102, 305, 312
INSEE17, 30, 32, 34, 224, 225, 300, 312
Iribarne..... 69, 307
Jacquinot.....68, 92, 107, 313
Jacquinot-Delaunay.....68, 92, 313
Jarreau 324
Javaux 304
Jeanneret 55, 313
Jellab 43, 313
Joab 135, 324
Johnson.....14, 25, 313
Joly 111, 326
Jonnaert..... 137, 313
Jorro..... 116, 310
Joseph 324, 326
Juanals.....12, 71, 317, 318
Kambouchner..... 114, 324
Karsenti 72, 73, 249, 258, 292, 313, 334
Kauffmann..... 103, 313
Kawala 297, 314
Kellner 51, 115, 311

Kennel 134, 198, 199, 246, 313, 330, 331, 469
Kerneis 13, 313, 323
Ketele 44, 52, 111, 313, 329
Kieffer 32, 313
Kirriemuir 158, 313
Koller 102, 313
Koneru 158, 313
La Documentation française 131, 310, 314
Labour 55, 314, 334
Laccetti 324
Lacroix 57, 314
Laflamme 179, 180, 306
Lafont 307
Lagnier 297, 314
Lahire 44, 314
Lallich-Boidin 64, 314
Lamizet 68, 314
Lamoureux 153, 314
Lankes 134, 314
Lardellier 74, 314
Lassarre 231, 314
Laurenceau 69, 307
Lazrek 25, 314
Le Clézio 51, 314
Le Coadic 16, 54, 55, 59, 60, 63, 64, 65, 77, 314, 329
Le Crosnier 57, 74, 314, 317
Le Deuff 25, 75, 147, 314, 323, 334
Le Donné 225, 315
Le Laidier 31, 315
Le Page 109, 315, 330
Lebrun 90, 103, 110, 117, 119, 315, 330
Leclercq 33, 136, 315
Lecture 199
Lefebvre 31, 34, 315
Legendre 31, 315
Leiterer 41, 315
Lejeune 136, 137, 140, 320, 330
Leleu-Merviel 71, 315
Lemaire 231, 315
Lemire 324
Lemistre 32, 315
Léonard 319
Libeo 154, 315
Lichtenberger 28, 299
Liechti 42, 297, 315
Linard 297, 315
LISEC 1, 5, 118, 178, 251, 315
Liu 37, 180, 305, 329
Loisy 41, 112, 314, 315
Lupovici 12, 134, 315
Macquard-Martin 104, 310, 330
Mahraj 295, 315
Maillard 31, 315
Mailles-Viard Metz 41, 315
Maina 319
Maisonneuve 77, 316, 329
Malingre 13, 312
Mancuso 319
Mandinach 249, 250, 304
Marchand 189, 190, 316
Marchandise 292, 316
Maresca 181, 190, 213, 316
Marion 141, 316
Marquet 85, 93, 96, 97, 108, 114, 115, 118, 316, 330
Marquié 63, 230, 232, 234, 296, 316
Marry 37, 316
Martignoni 96, 97, 122, 125, 316, 322, 330
Martin 132, 245, 252, 273, 275, 316
Mason 324
Massicotte 155, 311, 335
Maurel 37, 103, 301, 316
McAndrew 323
McCubbin 37, 316
McMillan 39, 316, 329
Meirieu 114, 324
Menvielle 117, 316
Mercat 324
Mercier 65, 316, 317
Merlière 190, 316
Merzeau 57, 71, 111, 297, 316, 317
Metzger 57, 317
Meyriat 54, 55, 317
Mialaret 176, 177, 180, 218, 317
Michaut 32, 33, 37, 38, 48, 50, 304, 317, 322, 329
Michel 67, 103, 112, 317, 322
Miege 58, 172, 317
Millet 213, 228, 229, 317
Mills 324
Ministère de l'Éducation nationale 315
Ministère de l'éducation, de la recherche et de la technologie 45, 284, 309
Ministère de l'emploi et de la solidarité. Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle 84, 309
Ministère de l'enseignement supérieur 178, 183, 189, 309, 317, 325

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche 178, 183, 189, 325
Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES) 112, 317
Mittermeyer13, 19, 217, 256, 259, 264, 274, 277, 317
Moeglin..... 57, 166, 314, 317
Moiraud 146, 317
Monicolle ... 191, 231, 232, 317, 332
Monier 195, 318
Monnoyer.....92, 313
Montaigne 103, 323
Moreau 213, 317
Morin.....176, 178, 318, 319
Morizio 59, 318
Morlaix38, 41, 50, 226, 231, 318, 332
Moulin .. 37, 251, 316, 322, 325, 332
Muet 68, 318
Muller.....107, 305, 335
Murat 224, 318
Musial. 112, 113, 114, 140, 318, 330
Nagels 319
Neuville 322
Ng 313
Noël 100, 134, 318, 322
Noyer 12, 318
Observatoire des Usages du Numérique . 161, 186, 187, 325, 331
OCDE 16, 32, 72, 136, 143, 224, 318
Octobre 76, 240, 246, 318
ONU 17, 318
Otlet 7, 67, 318
Pacurar..... 324
Paillé 178, 179, 319
Pailliart 179, 209, 219, 317
Paivandi.....107, 115, 229, 319
Papi 90, 107, 319
Papy.....68, 160, 319
Paquelin..... ..... 105, 106, 107, 108, 319, 330
Paquette 98, 137, 141, 304, 319
Parlement européen 110, 319
Parmentier 33, 315
Passeron 42, 224, 302
Paty 231, 314
Paul 16, 51, 67, 299, 320
Pavlinka Kovatcheva 153, 319
Pécresse 46, 194, 319
Pédauque..... .....14, 25, 55, 56, 67, 271, 319
Peltier 319
Peraya 83, 85, 86, 95, 113, 290, 303, 306, 319
Pernin 136, 137, 139, 140, 319, 320, 330
Perrenoud..... 174, 320
Perret 50, 245, 252, 316, 318
Perriault 16, 58, 110, 113, 214, 246, 320, 323
Perril.....324
Peyrelong 58, 320
Picard 317
Pinte 29, 195, 297, 319, 320
Pirot 41, 320
Place..... 225, 244, 311, 320, 332
Platteaux 14, 306
Pochet..... ..... 13, 19, 217, 248, 256, 283, 320
Poissenot..... 258, 320
Poisson 115, 180, 320
Portelli 184, 185, 320, 331
Poteaux..... 107, 112, 117, 298, 300, 307, 320, 321
Poumay..... 116, 310, 321
Pousset 304
199, 213, 469
Prensky 74, 105, 321
Printz 283, 321
Privat..... 68, 321
Programme de collaboration universités-collèges du Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec 150, 321
Proulx 180, 211, 321
Puimatto 99, 321
Pullinger 324
Quesnel..... 264, 321
Quirion13, 19, 217, 256, 259, 264, 274, 277, 317
Ramatoulaye..... 69, 307
Ramette 96, 321
Rampnoux 324
Ranjahaly 64, 312
Rauzy 324
Rege Colet 51, 52, 53, 115, 301, 321
République française 31, 49, 54, 182, 321
RESO 63, 321
Reyes García..... 96, 322
Ricci 51, 305
Rifkin 66, 322
Rocher 225, 315
Rodet..... 146, 317
Roland 297, 322

Romainville 32, 33, 37, 38, 41, 43, 48, 51, 235, 236, 302, 304, 305, 321, 322, 329
Romani 42, 311
Rosnay de 16, 55, 264, 322
Rossini..... 324
Russel 84, 322
Sadiq.....146, 322
Salaün 56, 68, 322, 334
Saleh.....11, 322
Sanchez..... 73, 249, 322
Sauvé..... 37, 158, 318, 322, 329
Savoir..... 80, 81
Scenarisation..... 311
ScenEdit 144, 306
Schaffner 46, 312
Schmitz 37, 41, 322
Schön 174, 322
Schumaker.....153, 322
Seibel 175, 312
Seitzinger.....130, 322, 330
Sembel 40, 322
Senie-Demeurisse 55, 323
Séré 307
Serres 12, 13, 16, 25, 55, 74, 105, 261, 277, 312, 323
Shapiro..... 72, 78, 323
Sharples 93, 323
SICD2 Universités de Grenoble 2 et 3.....215, 323
Siejka.....298, 323
Siemens.....101, 323
Silem.....68, 314
Simonnot 12, 60, 61, 62, 69, 110, 115, 289, 323, 334
Sinotte..... 313
Sirota 49, 323
Smith 13, 165, 323
Souyri.....71, 323
Stassen..... 304
Stenger 313, 324
Stiegler.....114, 324
Suchaut 38, 41, 50, 226, 231, 318, 332
SUIO-IP 195, 325
SupLOMFR..... 98, 99, 137, 138, 302, 309, 321, 330, 334
Sutter.....69, 324
Tacheau.....153, 324, 331
Talbi.....146, 322
Tavernier 106, 324, 330
Tchounikine.....135, 324
Tchuente.....169, 324
Télécom SudParis..... 142, 324, 330
Theureau..... 180, 324
Thiault 323
Thibault..... 101, 317
Thirion 13, 19, 217, 248, 256, 283, 320
Thivant..... 58, 324
Thomas 31, 75, 84, 117, 315, 324, 329
Thot Cursus . 96, 122, 306, 324, 326
Tin..... 14, 25, 138, 313
Tinto 37, 316, 324, 329
Tisseron 13, 116, 300, 324
TNS Sofres.....12, 13, 312
Tremblay 57, 314
Trestini..... 118, 251, 324, 330
Triby 246, 291, 313, 324
Tricot 59, 65, 77, 82, 96, 101, 112, 181, 292, 302, 318, 324
Trouche.....49, 136, 324
Tuazon 326
UNESCO 11, 15, 72, 76, 118, 171, 312, 324, 325, 326
Université de Bretagne-Sud 195, 325
Université de Genève 147, 148, 306, 325, 330
Université de Nice 217, 325
Université du Québec 147, 149, 325, 331
Université européenne de Bretagne 147, 325
Université Jean Moulin, Lyon..... 251, 325, 332
Université Lyon 1 ..... 195, 325
URFIST de Bretagne 16, 325
Useille 71, 315
Vacher 172, 325
Vaillant..... 213, 326
Valluy 112, 326
Vaufrey 97, 103, 112, 326
Verley 213, 310
Vermersch 220, 326
Viau 111, 326
Ville 213, 251, 326
Villiot-Leclercq..... .....136, 141, 319, 326
Vincent.....37, 225, 320
Vivant 323
Vivent 42, 232, 235, 304
Vries 97, 326
Wallet 86, 90, 91, 109, 114, 165, 175, 326, 330
Weller 323

Wertz 322
Wilson 72, 326
Wright 322
Zapata 175, 326
Zene 303

Table des matières

Introduction générale 9

Question de recherche : Information et formation en ligne, enjeux de la réussite étudiante ? 11
Problématique et hypothèse de recherche 14
Formation en ligne, information, pratiques et compétences : approche des notions 15
Démarche de recherche 17
Déroulé des chapitres 19

Réussite à l'université, formation et information en ligne 23

INTRODUCTION 25

CHAPITRE 1 : LA REUSSITE A L'UNIVERSITE 27
1.1 L'Université française 27
1.1.1 Cadrage des diplômes et formations universitaires 27
1.1.2 Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur 29
1.2 Réussite, échec et décrochage à l'université 32
1.2.1 Tableau de la réussite étudiante 32
1.2.2 Déterminants de la réussite et de l'échec 36
1.3 L'aide à la réussite 44
1.3.1 Le Plan Réussite en Licence (PRL) 45
1.3.2 Le tutorat 49
1.3.3 La pédagogie universitaire 50

CHAPITRE 2 : L'ACCES A L'INFORMATION 54
2.1 L'information et le document 54
2.2 Pratiques et usages 57
2.2.1 Le besoin d'information 59
2.2.2 La recherche d'information 60
2.2.1 Évaluation 62
2.2.2 Exploitation 63
2.2.3 Pratiques non formelles, non usages 64
2.3 Mise à disposition et médiation 66
2.3.1 De la conservation à la mise à disposition des ressources documentaires 66
2.3.2 Développement de l'offre, stratégies de diffusion et valorisation 67
2.3.3 Mutation de la médiation 68
2.4 Culture informationnelle et translittératies 71
2.4.1 La culture informationnelle 71
2.4.2 Culture numérique et translittératies 73
2.4.3 La formation 76
2.4.3.1 Les compétences 76
2.4.3.2 Sens et teneurs de la formation à la maîtrise de l'information 77
2.4.3.3 Cadres et réalités de la formation 79

CHAPITRE 3 : LA FORMATION AU NUMERIQUE, LA FORMATION EN LIGNE 83
3.1 Cadres de la formation au numérique et par le numérique 83
3.1.1 Définitions et objectifs 83
3.1.2 Discours et politiques sur le numérique 87
3.2 Dispositifs, outils et objets de la formation en ligne 92
3.2.1 Objets et outils d'accès aux contenus pour la formation 93
3.2.1.1 Outils TICE 93
3.2.1.2 Plates-formes d'enseignement à distance 95
3.2.1.3 Les ressources pédagogiques 97
3.2.2 Les Moocs, nouveau modèle d'apprentissage en ligne ? 101
3.3 Enseigner et apprendre en ligne 105
3.3.1 Apprenants et apprentissages 105
3.3.2 Numérique et pédagogie universitaire 111
3.3.3 Perceptions et effets de la formation en ligne 117

CHAPITRE 4 : DISPOSITIFS, OFFRE ET MEDIATION DE L'INFORMATION DANS LES ESPACES DE FORMATION EN LIGNE 121
4.1 Méthodologie d'analyse de l'offre 121
4.1.1 Plates-formes d'e-learning 122
4.1.2 Scénarios pédagogiques 123
4.1.3 Dispositifs externes 124
4.2 Les dispositifs d'accès à l'information documentaire 125
4.2.1 Plates-formes d'e-learning et outils d'accès à l'information documentaire 125
4.2.2 Les bibliothèques numériques 131
4.2.3 Les learning centers 132
4.2.4 Aux espaces de formation et d'information en ligne 133
4.3 La question de la médiation 135
4.3.1 La médiation par l'enseignant : place dans les scénarios pédagogiques ... 135
4.3.1.1 Les modèles et les standards 136
4.3.1.2 Méthodes et outils 141
4.3.2 La médiation par les professionnels de l'information 146
4.3.2.1 L'offre de formation en ligne à la maîtrise de l'information 147
4.3.2.2 Les services en ligne 150
4.3.2.3 L'intégration des services documentaires dans les plates-formes d'e-learning 152
4.3.2.4 L'*embedded librarianship* 153
4.3.3 Acteurs : fonctions, représentations, compétences 158
4.3.3.1 La médiation par les pairs 159
4.3.3.2 La médiation par les formateurs 159
4.3.3.3 La médiation par des spécialistes de l'information 160
4.3.3.4 Objectifs et compétences 160

SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE 164

Pratiques et compétences informationnelles des étudiants : l'étude de cas 167

INTRODUCTION 169

CHAPITRE 5 : POSTURE DE RECHERCHE 171
5.1 Problématique et hypothèse de recherche 171
5.2 Du praticien au praticien-chercheur 173
5.3 Intra ou Interdisciplinarité 176
5.4 Approche qualitative 178

CHAPITRE 6 : TERRAIN 181
6.1 L'Université de Strasbourg 182
6.1.1 Une offre de formation pour une université unique 182
6.1.2 Une stratégie de développement pour la réussite des étudiants 184
6.1.2.1 Le numérique 184
6.1.2.1.1 La formation en ligne 185

6.1.2.1.2 Le C2I® 188
6.1.2.2 Les bibliothèques universitaires 189
6.1.2.3 La réussite des étudiants 191
6.2 Le Diplôme d'Université Tremplin Réussite 194
6.2.1 Contexte 194
6.2.2 Objectifs et cibles 195
6.2.3 Contenus et modalités de formation 198
6.2.4 Pluralité et cohérence 200
6.3 Situation de formation 201
6.3.1 Objectifs 201
6.3.2 Approche 203
6.3.3 Organisation 204
6.3.4 Pratique enseignante de la distance 205

CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE D'ETUDE 209
7.1 Modélisation de la recherche 209
7.2 Étude des pratiques et des compétences 211
7.2.1 Les enquêtes 212
7.2.1.1 Modèles utilisés 213
7.2.1.2 Axes de questionnement 214
7.2.1.3 Administration du questionnaire 214
7.2.2 Tests compétences et connaissances 215
7.2.2.1 Modèles 215
7.2.2.2 Test MIEL : Maîtrise de l'Information des Étudiants de Licence 217
7.2.3 Focus group 218
7.2.4 Entretiens 219
7.2.5 Population enquêtée 220
7.3 Portrait de la population étudiée 224
7.3.1 Profils sociologiques 224
7.3.2 Profils académiques 226
7.3.3 Le travail universitaire 228
7.3.4 L'orientation 230
7.3.5 Le parcours dans le DU Tremplin 235
7.3.6 Profils et parcours 237

CHAPITRE 8 : DES PRATIQUES 240
8.1 Les pratiques culturelles et numériques 240
8.2 Les pratiques en e-learning 244
8.3 L'usage des ressources documentaires 249

CHAPITRE 9 : DES COMPETENCES 256
9.1 Analyse générale des résultats 257
9.2 Les représentations sur les compétences 261
9.3 L'identification des concepts 264
9.4 La stratégie de recherche 268
9.5 Les types de documents 271
9.6 Les outils de recherche 272
9.7 L'exploitation des résultats de la recherche d'information 276

SYNTHESE DE LA SECONDE PARTIE 285

Conclusion générale 287

Apports et limites de l'étude 289
Perspectives de recherche 295

Bibliographie 299

Liste des sigles 327

Index des figures 329

Index des tableaux 334

Index thématique 337

Index des auteurs 338

Table des matières 345

Annexes volume 1 349

ANNEXE 1 : Procès-verbal du 20 octobre 2009 : Texte de cadrage du DU Tremplin 352
ANNEXE 2 : Projet du DU Tremplin Réussite (Conseil d'administration de l'Université de Strasbourg) 355
ANNEXE 3 : Bilan DU Tremplin Réussite 2011 360
ANNEXE 4 : Bilan DU Tremplin Réussite 2012 373
ANNEXE 5 : Questionnaire sur les profils sociologiques et académiques 384
ANNEXE 6 : Questionnaire d'entrée sur les compétences informationnelles 433
ANNEXE 7 : Test d'entrée sur les compétences informationnelles 442
ANNEXE 8 : Test de sortie sur les compétences informationnelles 447
ANNEXE 9 : Questionnaire sur les pratiques et compétences informationnelles en EAD 456

Annexes volume 2 : Résultats des enquêtes 471

ANNEXE 10 : Profils socio-académiques, enquête d'entrée 473
1. Parcours scolaire 473
2. Orientation 481
3. Travail étudiant 495
4. Pratiques informationnelles 537
5. Compétences informationnelles 582
6. Pratiques culturelles 602
7. Pratiques numériques 611
8. Equipement informatique 641
9. Profil sociologique 648

ANNEXE 11 : MIEL : Maîtrise de l'Information des Etudiants de Licence, enquête d'entrée : DU 666
ANNEXE 12 : MIEL : Maîtrise de l'Information des Etudiants de Licence, enquête d'entrée : DUT 706
ANNEXE 13 : MIEL : Maîtrise de l'Information des Etudiants de Licence, test d'entrée 729
ANNEXE 14 : Test final sur la maîtrise de l'information des étudiants en licence 768
ANNEXE 15 : Enquête finale sur les pratiques et la maîtrise de l'information des étudiants en licence 806
ANNEXE 16 : Formulaire de déclaration de collecte de données adressé à la référente CNIL de l'université de Strasbourg 870

Annexes volume 1

Table des annexes du volume 1

ANNEXE 1 : Procès-verbal du 20 octobre 2009 : Texte de cadrage du DU Tremplin 352

ANNEXE 2 : Projet du DU Tremplin Réussite (Conseil d'administration de l'Université de Strasbourg) 355

ANNEXE 3 : Bilan DU Tremplin Réussite 2011 360

ANNEXE 4 : Bilan DU Tremplin Réussite 2012 373

ANNEXE 5 : Questionnaire sur les profils sociologiques et académiques 384

ANNEXE 6 : Questionnaire d'entrée sur les compétences informationnelles 433

ANNEXE 7 : Test d'entrée sur les compétences informationnelles 442

ANNEXE 8 : Test de sortie sur les compétences informationnelles 447

ANNEXE 9 : Questionnaire sur les pratiques et compétences informationnelles en EAD 456

ANNEXE 1 : Procès-verbal du 20 octobre 2009 : Texte de cadrage du DU Tremplin

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Conseil d'administration

Séance du 20 octobre 2009

Délibération n°199-2009/ point 3.10

Conseil d'administration du 20 octobre 2009
Point 3.10 de l'ordre du jour
Diplôme Tremplin-réussite – réorientation en Licence

EXPOSE DES MOTIFS :

Le plan «réussite en Licence» a vocation à augmenter les taux de réussite des étudiants en Licence. Le contrat quadriennal 2009-2012 définit en particulier deux indicateurs. Le premier est de conduire à un taux de passage de 52 % de L1 en L2 pour les primo-entrants (étudiants bacheliers de l'année d'inscription à l'Université) ; le deuxième vise à l'amélioration du taux de réussite de la Licence en trois ans.

L'objet du Diplôme d'université Tremplin-réussite-réorientation est de prendre en charge au deuxième semestre des étudiants de première année de Licence dont les résultats du premier semestre indiquent qu'ils ne pourront très vraisemblablement pas valider leur première année. Les étudiants entreprenant le Diplôme d'université Tremplin -réussite-réorientation resteront inscrits dans la Licence qu'ils préparent et se verront proposer des unités d'enseignement et d'accompagnement particulières en remplacement d'unités d'enseignement de leur semestre 2.

Le Diplôme d'université Tremplin -réussite-réorientation proposé au CEVU définit un cadre général. Les responsables des Licences de l'Université de Strasbourg proposeront les adaptations à leur mention de Licence, en particulier les contenus pédagogiques. Les enseignements correspondant fonctionneront au printemps 2010 et les diplômes seront délivrés à l'issue de l'année universitaire 2009- 2010.

Le CEVU a émis un avis favorable à la création du Diplôme Tremplin -réussite-réorientation en Licence inscrit au projet d'établissement au titre de la politique en matière d'orientation active et de réussite en Licence et en DUT.

Délibération :
Le Conseil d'Administration de l'Université de Strasbourg approuve la création de ce diplôme d'université sous la dénomination : diplôme d'université Tremplin -réussite – réorientation en Licence.

Résultat du vote :

Nombre de membres en exercice	31
Nombre de votants	26
Nombre de voix pour	24
Nombre de voix contre	1
Nombre d'abstentions	1

Diplôme d'université Tremplin-réussite -réorientation en Licence

L'objet du Diplôme d'université Tremplin -réussite-réorientation est de prendre en charge au deuxième semestre des étudiants de première année de Licence dont les résultats obtenus à l'issue du premier semestre indiquent qu'ils ne pourront très vraisemblablement pas valider leurs semestres 1 et 2. Les étudiants entreprenant le Diplôme d'université Tremplin -réussite-réorientation restent inscrits dans la mention de Licence qu'ils préparent et il leur est proposé de suivre des unités d'enseignement et d'accompagnement particulières en remplacement d'unités d'enseignement prévues dans la maquette de la mention de Licence au semestre 2.

Le Diplôme d'université Tremplin -réussite-réorientation soumis au CEVU définit un cadre général. Chacune des composantes de l'Université de Strasbourg ayant une formation de Licence propose les adaptations qui lui paraissent les mieux appropriées. Selon les domaines, une formation plus centralisée et mutualisée peut être prévue.

Responsabilité et équipe

En coordination avec la Vice-présidence Formations initiale et continue, les responsables pédagogiques des mentions de Licence évaluent le dispositif le plus adapté pour la mise en place du D.U. : regroupement d'enseignements pour plusieurs mentions de Licence, ou mise en place d'un D.U. spécifique à une mention de Licence. Dans chacune des mentions de Licence, un responsable et une équipe pédagogique sont proposés par la composante concernée pour faire fonctionner les enseignements du Diplôme d'université Tremplin -réussite-réorientation. Dans la mesure du possible, la composante prévoit la même équipe que celle de première année de Licence. Le responsable et l'équipe ont en charge la sélection des étudiants s'inscrivant au diplôme, leur suivi et la tenue du jury de diplôme.

Organisation, pré-requis, conditions d'inscription

Lors du jury de premier semestre, le responsable de la mention de Licence et l'équipe pédagogique identifient les étudiants de première année dont les résultats indiquent qu'ils ne pourront très vraisemblablement pas valider leurs deux semestres. Le plus souvent, il s'agira d'étudiants ayant obtenu à l'issue du semestre 1 des résultats assez nettement inférieurs à la moyenne et/ou défaillants dans une ou plusieurs UE. Les membres de l'équipe pédagogique leur proposent un rendez-vous et font avec eux le point sur leurs résultats du premier semestre.
Au vu des échanges et en fonction des places disponibles, ils les invitent alors à s'inscrire au D.U. Tramplin-réussite-réorientation.
Le responsable de la mention de Licence fait une synthèse des effectifs en distinguant, parmi les étudiants concernés, ceux qui répondent aux propositions d'entretiens et ceux qui acceptent ou rejettent la proposition d'inscription au D.U.

Déroulement du semestre – contenus pédagogiques

Le socle du D.U. est constitué par une ou plusieurs unités d'accompagnement totalisant 6 à 21 crédits intitulée « Tramplin-réussite-réorientation » comprenant au moins deux heures de temps présentiel par semaine de l'étudiant. Les unités d'enseignement peuvent contenir, par exemple, de l'expression écrite et orale, de la méthodologie du travail universitaire, une langue vivante (FLE ou langue étrangère), de la culture générale, de la formation au C2I niveau 1 (ou niveau 2, le cas échéant). Les crédits restants, de manière à aboutir à un total de 30 crédits, sont choisis par l'enseignant responsable en accord avec l'étudiant dans le programme du deuxième semestre de la mention de Licence ou d'autres mentions. L'une des UE a pour objet d'analyser les causes de l'échec de l'étudiant au premier de semestre et de le mettre en condition de réussite l'année suivante. Pratiquement, le travail demandé à l'étudiant peut être très divers :

- analyse de l'échec au semestre 1, en essayant de comprendre en particulier s'il ne résulte pas de lacunes dans les pré-requis ; remédiation par remise à niveau ; inscription en tutorat ; travail personnel de l'étudiant ;

3

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

- analyse de la méthodologie du travail universitaire durant le semestre 1 (temps de travail, méthodes, utilisation des moyens offerts par l'université) ;
- analyse des motivations de l'étudiant lors de l'inscription dans la mention de Licence et de son projet personnel et professionnel ; analyse de possibles réorientations ;

Tous ces travaux font l'objet de rapports écrits que l'étudiant remet à son responsable pédagogique. L'évaluation des étudiants dans chaque unité d'enseignement spécifique au D.U. est faite sous la forme d'un contrôle continu.

Jury-Délivrance du diplôme

Le jury du D.U. se tient après le jury de semestre de la mention de Licence. Il prend en compte les notes des UE de Licence suivies par l'étudiant et les notes des UE spécifiques au D.U. La moyenne est établie avec les mêmes critères que ceux de la Licence suivie. Le Diplôme d'université Tremplin -réussite-réorientation est délivré aux étudiants ayant une moyenne supérieure ou égale à 10/20.

ANNEXE 2 : Projet du DU Tremplin Réussite (Conseil d'administration de l'Université de Strasbourg)

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

DÉLIBÉRATION
Conseil d'administration
Séance du 25 janvier 2011

Délibération n°16-2011/
Point 4.15.1.3

Point 4.15.1.3 de l'ordre du jour
Maquette du D.U. Tremplin Réussite (mise en œuvre du Plan réussite en Licence et en DUT adopté par le C.A. du 14 décembre 2010)

EXPOSE DES MOTIFS

Le 20 octobre 2009, le Conseil d'Administration de l'Université de Strasbourg a approuvé la création du Diplôme d'Université Tremplin Réussite et son cadrage général.

Cette formation de mise à niveau est financée grâce au Plan Réussite en Licence et en DUT, à concurrence des crédits affectés, soit un montant maximum de 24 356,10 euros, approuvé par le CEVU lors de sa séance du 29 novembre 2010 et par le CA le 14 décembre 2010.

La maquette de mise en œuvre du D.U. Tremplin Réussite se trouve en annexe. La formation se déroulera sur 14 semaines, de février à juin 2011 en ce qui concerne la première promotion, et comprendra en moyenne 25 heures d'enseignement hebdomadaire et un stage de 4 à 5 semaines. Les enseignements seront organisés autour de quatre axes, chacun représentant une U.E :

- méthodologie du travail universitaire ;
- culture humaniste ;
- connaissance de soi et découverte du monde professionnel ;
- enseignement disciplinaire (deux champs à choisir parmi trois : AES-Droit, Sciences sociales, Lettres, Langues).

La formation est pilotée par des enseignants de l'IUT Robert Schuman, en association avec un enseignant-relais dans chaque composante partenaire.

A l'unanimité moins sept abstentions, le CEVU a approuvé la maquette du D.U. Tremplin Réussite.

Délibération :
Le Conseil d'Administration de l'Université de Strasbourg approuve la maquette du D.U. Tremplin Réussite.

Résultat du vote :

Nombre de membres en exercice	31
Nombre de votants	28
Nombre de voix pour	27
Nombre de voix contre	0
Nombre d'abstentions	1

Destinataires de la décision :
- Madame le Recteur de l'académie, Chancelier des universités
- Service des Affaires Générales
- Agence Comptable
- Direction des Finances
- Direction des Etudes et de la Scolarité
- Mesdames et Messieurs les Directeurs de Composante
- Mesdames et Messieurs les Responsables des Services Centraux

Fait à Strasbourg le 26 janvier 2011

Le Directeur Général des Services Adjoint

Frédéric DEHAN

2

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Maquette du D.U. Tremplin Réussite

Objectifs

- Offrir une formation méthodologique et développer la culture générale des étudiants en difficultés
- Remotiver les étudiants en difficultés ou en situation potentielle de redoublement
- Favoriser une réorientation réussie vers les diplômes de l'Université de Strasbourg

Cibles

- Etudiants en difficultés ou en échec
- Etudiants « décrocheurs » ayant un projet de réorientation
- Etudiants en situation potentielle de redoublement

Contenus

> 4 axes

- Culture humaniste : Connaissance du monde contemporain, pratiques culturelles et corporelles, etc.
- Méthodologie du travail universitaire : s'informer, communiquer, organiser son travail, s'impliquer, maîtriser l'expression française, maîtriser les TIC (C2I), etc.
- Connaissance de soi et découverte du monde professionnel : projet personnel et professionnel, entretiens individuels, stage
- Enseignement disciplinaire : fondements disciplinaires dans deux champs choisis parmi les grands domaines des sciences humaines.

Organisation

Calendrier

- 2010-2011 : 7 février-30 juin 2011 (14 semaines ; congés du 28/2 au 6/03), 25 heures d'enseignement hebdomadaire en moyenne
- Stage : 4 à 5 semaines entre le 18 avril et le 21 mai 2011

Modalités pédagogiques

- Formation en présentiel en TD et TP
- Mise en ligne de contenus et de compléments de cours
- Formation à l'apprentissage à distance, modules proposés à distance
- Suivi individualisé des parcours (inclus dans maquette)

Modalités d'inscription **:**

Exonération des droits de base, déjà acquittés lors de l'inscription en Licence. Droits spécifiques : néant

Budget : 570 HETD, financés dans le cadre du Plan Réussite en Licence et en DUT (approbation par le CEVU le 29 novembre 2010 et par le CA le 14 décembre 2010)

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

1

Acteurs

Composantes et services

- Composantes partenaires (pour co-formation et/ou vivier d'étudiants) : Faculté de Droit , de Sciences politiques et de Gestion (Droit, AES), IUFM, IUT Robert Schuman, UFR LSHA (LEA), UFR des Lettres, Faculté des Sciences de l'Education, UFR des Sciences sociales, pratiques sociales et développement, Faculté de Psychologie, Faculté de Philosophie.
- Composante pilote : IUT R. Schuman : Département Information-Communication et Département Techniques de Commercialisation
- Espace Avenir pour l'information dans les composantes et l'appui au projet de l'étudiant
- Réseaux professionnels

Responsables de formation

- Porteurs du projet : Anne Policet, Sophie Kennel (IUT Robert Schuman)
- Responsable pédagogique 2010-2011 : Sophie Kennel (IUT Robert Schuman)
- Enseignant-relais dans chaque composante partenaire

Equipe pédagogique

- Enseignants des différentes composantes associées
- Chargés de cours

Recrutement et capacité d'accueil

- Etudiants admis sur proposition de la composante d'origine, intégration sur dossier personnel et entretien de positionnement. Aucun pré-requis, Bac au minimum, motivation pour la réussite.
- Le diplôme peut être proposé en formation initiale et formation continue (notamment dans le cadre de financements pour les demandeurs d'emploi)
- Relais d'information et de conseil par l'Espace Avenir, par les responsables de diplômes dans les composantes
- Groupe de 15 ou 30 étudiants

Validation du DU

- Contrôle continu, épreuves et rédaction de projets
- Moyenne générale de 10/20, compensation entre les unités d'enseignement
- Le président et les membres du jury sont nommés par le Directeur de l'IUT Robert Schuman parmi les enseignants et enseignants-chercheurs intervenant dans les enseignements du D.U.

Mise en œuvre

- Septembre-Novembre 2010 : Finalisation du projet (maquette, collaborations, calendrier, validation)
- Décembre 2010 : ventilation des cours dans l'équipe pédagogique
- Décembre 2010-janvier 2011 : informations dans les composantes
- Janvier 2011 : inscriptions des étudiants
- Février-Juin 2011 : mise en oeuvre de la formation

Maquette pédagogique

Diplôme d'Université Tremplin Réussite						
		Crédits	TD	TP	TA*	Total
UE 1	**Méthodologie du travail universitaire**	**9**	**60**	**46**	**74**	**180**
1.1	**Expression, communication**	**3**	**32**	**4**	**24**	**60**
1.1.1	Expression écrite et orale	1,5	12	4	10	26
1.1.2	Communication	1	12		8	20
1.1.3	Organisation de la pensée, conceptualisation	0,5	8		6	14
1.2	**Maîtrise de l'information (et préparation au C2I)**	**3**	**0**	**42**	**20**	**62**
1.2.1	Sources et méthodologie de recherche d'informations	1		14	10	24
1.2.2	Maîtrise des TIC	2		28	10	38
1.3	**Méthodologie du travail**	**3**	**28**	**0**	**30**	**58**
1.3.1	Organisation du travail	0,5	8		10	18
1.3.2	Gestion de projet et travail de groupe	1	12		10	22
1.3.3	Lecture efficace et prise de notes, synthèse	0,5	8		10	18
UE 2	**Projet personnel et professionnel**	**6**	**12**	**36**	**40**	**88**
2.1	**Connaissance de soi**	**2**	**0**	**24**	**24**	**48**
2.1.1	Positionnement et construction de parcours	1		12	14	26
2.1.2	Accompagnement individualisé	1		12	10	22
2.2	**Professionnalisation**	**2**	**12**	**12**	**16**	**40**
2.2.1	Préparation du stage et analyse de l'expérience	1		12	8	20
2.2.2	Découverte du monde professionnel	1	12		8	20
2.3	**Stage de 4 semaines**	**2**				**0**
UE 3	**Culture Humaniste**	**6**	**66**	**18**	**50**	**134**
3.1	**Sciences humaines**	**3**	**32**	**0**	**20**	**52**
3.1.1	Connaissance du monde contemporain	1	16		10	26
3.1.2	Pratiques corporelles	1	16		10	26
3.2	**Langues et culture**	**3**	**22**	**18**	**20**	**60**
3.2.1	Anglais	2	10	18	10	38
3.2.2	Pratiques culturelles	1	12		10	22
UE 4	**Fondamentaux disciplinaires**	**9**	**112**	**0**	**70**	**182**
4.1	**Approche des disciplines**	**1**	**16**		**10**	**26**
4.2	**Fondamentaux disciplinaires (2 domaines à choisir parmi les 3 proposés ci-dessous)**	**8**	**96**	**0**	**60**	**156**
4.2.1	Domaine AES-Droit	4	48		30	78
	3-4 modules à définir par les composantes					
4.2.2	Domaine Sciences sociales	4	48		30	78
	3-4 modules à définir par les composantes					
4.2.3	Domaine Lettres-Langues	4	48		30	78
	3-4 modules à définir par les composantes					
	TOTAL	**30**	**250**	**100**	**234**	**584**
					Total heures enseignement	**350**

*TA : travail autonome

3

DU Tremplin Réussite
Bilan 2011

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

1. Rappel du projet

Cadrage défini par le conseil d'administration de l'Université de Strasbourg du 20 octobre 2009 : « Le diplôme d'université « tremplin-réussite » permettra de prendre en charge au deuxième semestre des étudiants de première année de Licence dont les résultats du premier semestre indiquent qu'ils ne pourront très vraisemblablement pas valider leur première année" [Université de Strasbourg, 2009].

Objectifs

- Offrir une formation méthodologique et développer la culture générale des étudiants en difficulté de l'Université (licences, DUT)
- Remotiver les étudiants en attente d'un redoublement ou d'un passage au semestre suivant
- Favoriser une réorientation réussie vers les diplômes de l'université de Strasbourg

Cibles

- Etudiants en difficulté ou échec de l'université de Strasbourg ou des DUT
- Etudiants « décrocheurs » en souhait de réorientation
- Etudiants en attente de redoublement

Formation

- **> 4 axes**
  - Culture humaniste : Connaissance du monde contemporain, pratiques culturelles et corporelles, etc.
  - Méthodologie du travail universitaire : s'informer, communiquer, organiser son travail, s'impliquer, maîtriser l'expression française, maîtriser les TIC (C2I), etc.
  - Connaissance de soi et découverte du monde professionnel : projet personnel et professionnel, entretiens individuels, stage
  - Enseignement disciplinaire : fondements disciplinaires dans deux champs choisis parmi les grands domaines des sciences humaines.

Voir le texte du projet et la maquette validés par le CEVU du 17 janvier 2011 et le CA de l'UDS du 22 janvier 2011 (annexe : [DU_TR_CA_UDS_Validation.pdf]).

2. Organisation 2011

Calendrier

- Formation du 10 février au 30 juin 2011
- 350 heures de cours
- Stage : 4 à 5 semaines entre le 18 avril et le 21 mai 2011

Modalités pédagogiques

- Formation en présentiel en TD et TP (groupes de 30 ou 15 étudiants)
- Formation à l'apprentissage à distance, 3 modules proposés entièrement à distance sur Moodle
- Suivi individualisé des parcours (inclus dans la maquette)
- Ensemble des cours (sauf CM en sociologie et Yoga) ont eu lieu à l'IUT R. Schuman

3. Bilan des étudiants, validation du DU

Bilan global

- **Recrutement**

  - L'**information** sur l'ouverture du DU a été faite entre fin décembre et mi-janvier (après validation par les conseils de l'université). Cette information s'est axée sur :
    - Message électronique à l'ensemble des étudiants de l'université
    - Affichage dans les composantes SHS de l'université
    - Presse locale et nationale
    - Prescripteurs (Espace Avenir, Pôles emploi, CIO, etc.)
  - **62 candidatures** ont été déposées sur la plate-forme Aria, 42 étudiant.e.s ont mené la procédure de candidature jusqu'au bout.
  - La **sélection** des étudiants a été faite à partir :
    - d'un sprint d'écriture (analyse de parcours)
    - d'un entretien de positionnement

    Les collègues de la faculté des Sciences de l'éducation ont pris en charge cette sélection.
    En grande majorité, les candidats ont exprimé des problématiques d'orientation :
    - manque d'auto-documentation,
    - changement de représentation des cursus et métiers,
    - orientations contrariées,
    - ruptures liées à des difficultés personnelles, etc.

    Parmi eux, un grand nombre attendait des pistes et un accompagnement pour les aider dans leur réflexion. Seulement 4-5 étudiants déclarent leurs difficultés d'apprentissage. Est-ce parce qu'ils n'en ont pas ou parce qu'ils n'en ont pas conscience ? Peut-être aussi que ces candidats ont privilégié l'échange sur l'orientation lors des entretiens.
    Les critères de refus des candidatures ont été :
    - absence à l'écrit ou à l'entretien,
    - niveau de diplôme trop élevé (Master 2 par exemple),
    - stratégie d'attente d'une rentrée en septembre (choix d'orientation déterminé, aucune difficulté d'apprentissage),
    - absence de volonté de réussite...

    Les étudiants en liste complémentaire sont ceux qui n'ont pas fait suffisamment preuve de motivation pour la formation ou la réussite, ou qui ont déjà des stratégies d'orientation assez bien définies sans avoir de réelles difficultés d'apprentissage.
  - **34 admis, 32 inscrits**
    - Certains admis n'étaient pas inscrits à l'université (classe préparatoire, décrocheurs...) La vice-présidence a exceptionnellement autorisé les dérogations. L'ensemble des candidats de l'université admis et sur liste complémentaire a pu s'inscrire au diplôme.

- La lenteur des inscriptions au DU a rendu difficile le suivi des absences en ligne et la participation du groupe aux enseignements à distance.

Bilan de la promotion

- Un groupe intéressant, solidaire et riche par sa diversité. Les étudiants ont beaucoup pu échanger entre eux sur leurs parcours et ont apprécié de partager leurs expériences, leurs difficultés et de découvrir les différents profils au sein de la promotion. L'esprit de groupe était très fort.
- Le suivi des étudiants était exigeant, chaque étudiant ayant des besoins propres et une forte demande d'accompagnement et de prise en charge personnelle. La question de la part à faire entre assistance et autonomie est restée très prégnante pendant la formation.
- Le taux d'absentéisme a été important tout au long du semestre, malgré un cadre strict et la mise en place d'une gestion informatique des absences. C'est absentéisme est le point le plus négatif de l'expérience car il a entrainé la démotivation du groupe.
- Les étudiants ont bien participé aux activités mais ne se sont dans l'ensemble guère intéressés aux rendus, aux résultats, à l'obtention du diplôme. Le diplôme, non la formation, n'a guère représenté de valeur ajoutée pour eux (« ce n'est qu'un DU »), voire par son titre peut-être été perçu négativement (« Tremplin » dévalorisant dans le CV). Faut-il conserver le cadre diplômant de la formation ? Il représente tout de même un objectif, une motivation pour les 9 étudiants qui sont allés au bout de la formation. Dans le bilan critique du dispositif il semble en tous cas important de ne pas corréler réussite de la formation et nombre de diplômés. Les indicateurs de réussite du dispositif seront ceux des parcours choisis et aboutis des étudiants dans les prochaines années. Il est néanmoins nécessaire de valoriser l'obtention du DU auprès des étudiants et de proposer une nouvelle organisation de la formation motivant les inscrits à aller jusqu'au diplôme (voir plus loin).
- Causes des démissions :
  - 2 pour raisons personnelles dans le 1er mois du diplôme
  - 2 pour raisons financières (le DU n'est pas compatible avec un emploi)
  - 2 pour emploi (trouvé dans le cadre de la recherche de stage)
  - 5 parce qu'ils n'ont pas trouvé de stage > à résoudre
  - 5 en fin de stage, offre de CDD ou certitude sur la réorientation suite au stage
  - 6 après les résultats post-bac ou concours et l'obtention de la filière souhaitée
  - 1 pour maladie

- **9 étudiants restant en fin de cursus**

Bilans individuels

1. Année naissance	1990	Niveau bourse	/
Baccalauréat	STG-2009	Mention	/
Origine	BTS - BTS Audiovisuel - Montage post production		
Projets	L1 Arts appliqués UDS, candidature en cours		
Stage	Conseil général+Mairie		
Démission	Non	Obtention DU	Oui
Commentaire	*Très satisfait, prise de confiance, intérêt, apport des enseignants*		
2. Année naissance	1992	Niveau bourse	1
Baccalauréat	S-2010	Mention	Européeenne
Origine	L1 - Sciences du vivant		
Projets	Professeur des école		
Stage	Ecole primaire		
Démission	Après stage	Obtention DU	Non
Commentaire	*Intérêt, importance du stage, encadrement.*		
3. Année naissance	1994	Niveau bourse	/
Baccalauréat	S-2010	Mention	Assez bien
Origine	CPGE - PCSI		
Projets	L1 Lettres UDS		
Stage	Edition		
Démission	Non	Obtention DU	Oui
Commentaire	*A permis une orientation réfléchie et souhaitée, une grande prise de confiance. Confiance des profs.*		
4. Année naissance	1988	Niveau bourse	2
Baccalauréat	ES-2009	Mention	/
Origine	L1 - Sciences économiques et de gestion		
Projets	DUT GEA UDS, candidature acceptée		
Stage	Météo France		
Démission	De fait, pb santé	Obtention DU	Non
Commentaire	*Grande chance, a permis obtention orientation souhaitée, richesse des échanges et de l'encadrement*		
5. Année naissance	1990	Niveau bourse	3
Baccalauréat	ES-2008	Mention	Assez bien
Origine	L2 - LEA		
Projets	Commercial sédentaire trilingue en CDI chez Kempf		
Stage	Emmaus		
Démission	Emploi en CDI dans domaine souhaité	Obtention DU	Non
Commentaire	*Le stage et les cours mon aidé à redevenir ce que j'étais avant de tomber malade.*		
6. Année naissance	1991	Niveau bourse	/
Baccalauréat	ES-2009	Mention	/
Origine	L1 - Psychologie		
Projets	Ecole Educateurs spécialisés ou Educateurs de jeunes enfants, reçue		
Stage	Crèche		
Démission	Réussite des deux concours	Obtention DU	Non
Commentaire	*[Le DU] m'a permis de vraiment questionner mon projet professionnel, il m'a aussi confortée et éclairée dans mes choix. Je suis partie avec le regret de ne pas l'avoir terminé parce qu'il restait tout de même plein de choses intéressantes au programme*		

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

4

7. Année naissance	1992	Niveau bourse	/
Baccalauréat	ES-2010	Mention	/
Origine	L1 - Droit		
Projets	BTS Banque, candidature acceptée		
Stage	Cabinet d'avocats		
Démission	Obtention vœux et apprentissage	Obtention DU	Non
Commentaire	*Cours de spécialité, accompagnement et groupe m'ont permis de me remettre sur pieds.*		
8. Année naissance	1992	Niveau bourse	/
Baccalauréat	L-2010	Mention	Assez bien
Origine	L1 - Psychologie		
Projets	BTS animation & gestion touristique locale, candidature acceptée		
Stage	Office du tourisme		
Démission	Non	Obtention DU	Oui
Commentaire	*Un encadrement fort qui pousse à avancer. La réflexion sur soi est très positive.*		
9. Année naissance	1984	Niveau bourse	/
Baccalauréat	S-2004	Mention	Assez bien
Origine	L1 - Anglais/Licence gestion		
Projets	LP Commercial dans l'environnement européen UDS, candidature acceptée		
Stage	Hypermarché		
Démission	Après stage	Obtention DU	Non
Commentaire	*L'aide aux candidatures permet de réussir.*		
10. Année naissance	1992	Niveau bourse	/
Baccalauréat	S-2010	Mention	/
Origine	L1 - Droit		
Projets	DUT Information-Communication Nancy		
Stage	Agence graphisme		
Démission	Non	Obtention DU	Non
Commentaire	*Un encadrement fort et un bon groupe, des cours intéressants.*		
11. Année naissance	1992	Niveau bourse	
Baccalauréat	S-2010	Mention	Assez bien
Origine	L1 - PAES1		
Projets	L1 Droit UDS		
Stage	Cabinet d'avocats		
Démission	Non	Obtention DU	Oui
Commentaire	*Des cours très intéressants, un bon encadrement, un stage déterminant.*		
12. Année naissance	1991	Niveau bourse	/
Baccalauréat	ES-2009	Mention	/
Origine	L1 - Economie		
Projets	DUT Techniques de Commercialisation UDS, candidature acceptée		
Stage	Algeco Kehl		
Démission	Après stage	Obtention DU	Non
Commentaire	*Aide à l'orientation très positive, stage déterminant.*		
13. Année naissance	1990	Niveau bourse	/
Baccalauréat	STI-2009	Mention	/
Origine	DUT1 - Mesures Physiques		
Projets	Concours Gendarmerie		
Stage	Magasin animaux		
Démission	Préparation concours	Obtention DU	Non
Commentaire	Aide au choix,prise de confiance		

14. Année naissance	1990	Niveau bourse	1	
Baccalauréat	STG-2009	Mention	/	
Origine	L1 - Musique et Musicologie			
Projets	L1 Musicologie			
Stage	/			
Démission	Démission pour raisons personnelles	Obtention DU	Non	
Commentaire	*Suite à des raisons personnelles et familiales, je donne ma démission au DU tremplin-réussite, je vais continuer à suivre mon ancien cursus universitaire.*			
15. Année naissance	1991	Niveau bourse	/	
Baccalauréat	SI-2010	Mention	/	
Origine	DUT1 - Mesures Physiques			
Projets	Compagnons du devoir			
Démission	Pas de stage/Emploi	Obtention DU	Non	
Stage	/			
Commentaire	*Je vous donne ma démission du DU, j'ai trouvé ma voie, l'année prochaine je rejoindrai les compagnons du devoir. En vous remerciant pour tout ce que vous avez fait pour moi, et pour votre implication.*			
16. Année naissance	1990	Niveau bourse	/	
Baccalauréat	S-2008	Mention	/	
Origine	L1 - Sciences historiques			
Projets	Evenementiel			
Stage	Sans			
Démission	Raisons personnelles	Obtention DU	Non	
Commentaire	*J'ai le regret de vous annoncer que je suis dans l'obligation de mettre fin à ma formation du DU Tremplin-Réussité pour des raisons personnelles. Je vous remercie de m'avoir donné l'opportunité de pouvoir suivre cette formation, et vous souhaite bon courage pour la suite.*			
17. Année naissance	1992	Niveau bourse	1	
Baccalauréat	S-2010	Mention	Assez bien	
Origine	DUT1 - Informatique			
Projets	Licence AES			
Stage	Sans			
Démission	Pas de stage	Obtention DU	Non	
Commentaire	Sans nouvelles			
18. Année naissance	1989	Niveau bourse	2	
Baccalauréat	STG-2008	Mention	/	
Origine	L1 - Sciences sociales			
Projets	Ecoles d'éducateurs			
Stage	Sans			
Démission	Pas de stage, emploi	Obtention DU	Non	
Commentaire	Sans nouvelles			
19. Année naissance	1992	Niveau bourse	/	
Baccalauréat	S-2010	Mention	/	
Origine	L1 - PAES1			
Projets	Droit			
Stage	Sans			
Démission	Pas de stage, emploi	Obtention DU	Non	
Commentaire	Emploi. Pas d'autres nouvelles			

20. Année naissance	1992	Niveau bourse	/
Baccalauréat	ES-2010	Mention	Assez bien
Origine	L1 - Droit		
Projets	L1 Sociologie ou DUT Information-Communication, candidature acceptée		
Stage	Ecole primaire		
Démission	Non	Obtention DU	Oui
Commentaire	*Beaucoup d'aide à l'orientation et à la prise de confiance en soi.*		
21. Année naissance	1989	Niveau bourse	/
Baccalauréat	S-2010	Mention	Assez bien
Origine	L1 - STAPS		
Projets	CAP Boulangerie		
Stage	Boulangerie		
Démission	Fin de cursus	Obtention DU	Non
Commentaire	*Stage déterminant, beaucoup d'aide à l'orientation. Absentéisme très démotivant.*		
22. Année naissance	1992	Niveau bourse	/
Baccalauréat	S-2010	Mention	/
Origine	DUT1 - Informatique		
Projets	BTS Gestion, candidature acceptée		
Stage	Trésorerie		
Démission	Fin de cursus	Obtention DU	Non
Commentaire	*Très utile pour orientation, formation et prise de confiance. Absentéisme très démotivant.*		
23. Année naissance	1992	Niveau bourse	/
Baccalauréat	ES-2010	Mention	Assez bien
Origine	L1 - Droit		
Projets	DUT Information-Communication UDS, candidature acceptée		
Stage	Wurth Communication		
Démission	Non	Obtention DU	Oui
Commentaire	*Très riche, motivant. Une grande aide des enseignants.*		
24. Année naissance	1992	Niveau bourse	5
Baccalauréat	S-2010	Mention	/
Origine	L1 - Arts visuels - Design		
Projets	Droit		
Stage	Cabinet juridique		
Démission	Fin de cursus	Obtention DU	Non
Commentaire	*Stage très utile, bonne aide à l'orientation. Aide pour un nouveau départ.*		
25. Année naissance	1990	Niveau bourse	/
Baccalauréat	STI	Mention	Très bien
Origine	L1 - Sociologie/DUT Mesures physiques		
Projets	LP Environnement, candidature acceptée		
Stage	Cabinet qualité		
Démission	Non	Obtention DU	Oui
Commentaire	*Une aide formidable pour rebondir.*		
26. Année naissance	1989	Niveau bourse	1
Baccalauréat	STI-2008	Mention	Assez bien
Origine	DUT1 GMP		
Projets	DUT, BTS : liste d'attente		
Stage	Commerce		
Démission	Hospitalisation	Obtention DU	Non
Commentaire	/		

27. Année naissance	1989	Niveau bourse	/	
Baccalauréat	S-2006	Mention	/	
Origine	L1 - Physique et sciences pour l'ingénieur (2008)			
Projets	DUT Information-Communication UDS, candidature acceptée			
Stage	CDI Collège			
Démission	Non	Obtention DU	Oui	
Commentaire	*Cours très intéressants, beaucoup d'aide à l'orientation et à la réussite.*			
28. Année naissance	1992	Niveau bourse	/	
Baccalauréat	S-2010	Mention	Assez bien	
Origine	L1 - Prépa intégrée			
Projets	/			
Stage	Sans			
Démission	Pas de stage	Obtention DU	Non	
Commentaire	Sans nouvelles			
29. Année naissance	1992	Niveau bourse	/	
Baccalauréat	S-2010	Mention	/	
Origine	L1 - PAES1			
Projets	BTS Corbusier, sur liste d'attente			
Stage	3 stages			
Démission	Sans nouvelle après stage	Obtention DU	Non	
Commentaire	/			
30. Année naissance	1991	Niveau bourse	/	
Baccalauréat	ES-2010	Mention	/	
Origine	L1 - Gestion			
Projets	DUT Techniques de Commercialisation UDS, candidature acceptée			
Stage	RH Attitudes			
Démission	Après vœu obtenu	Obtention DU	Non	
Commentaire	*Merci a toute l'equipe d'encadrants pour m'avoir redonné de la motivation/aidé pour l'orientation/fait le premier pas vers la vie active.*			
31. Année naissance	1990	Niveau bourse		
Baccalauréat	S-2008	Mention	Assez bien	
Origine	DUT2 - Chimie			
Projets	/			
Stage	Sans			
Démission	Aucune raison invoquée	Obtention DU	Non	
Commentaire	Sans nouvelles			
32. Année naissance	1981	Niveau bourse	/	
Baccalauréat	Etranger-1999	Mention		
Origine	L1 - PAES1			
Projets	LP Chimie			
Stage	/			
Démission	Démission pour raisons financières (DU non compatible avec emploi)	Obtention DU	Non	
Commentaire	*C'est avec un énorme regret que je quitte ce DU.* *Je vous remercie beaucoup de votre générosité envers moi .*			

8

Validation du DU

- Contrôle continu, épreuves et rédaction de projets ;
- Moyenne générale de 10/20, compensation entre tous les modules et toutes les unités d'enseignement
- **Validation du diplôme :**
  - 8 étudiants obtiennent le DU Tremplin Réussite.
  - 1 étudiant échoue car il n'a pas composé pour la 2e épreuve disciplinaire (UE4).
  - 1 étudiante échoue pour cause de maladie.
  - Les autres étudiants sont démissionnaires déclarés ou de fait.

4. Bilan de la formation

Méthodologie du travail universitaire (UE1)

Le bilan de l'unité d'enseignement sur la méthodologie du travail universitaire est assez inégal et dépend des différents modules. L'hétérogénéité des niveaux de compétences, notamment dans la maîtrise des technologies de communication, explique en partie ces disparités. Il sera difficile de mettre en place des groupes de niveau dans les différentes matières mais il faudra réfléchir aux contenus et aux modalités de formation dans certains des modules de l'UE.

Professionnalisation (UE2)

- Cette unité d'enseignement a été déterminante pour le parcours des étudiants.
- Le stage est plébiscité mais à placer en fin de parcours. Les temps sont trop courts en début de DU pour faire son choix de domaine et trouver une structure d'accueil. Beaucoup d'énergie a été déployée par l'équipe pour accompagner les étudiants vers leur stage (suivi individuel). Néanmoins, 5 étudiants n'ont pas trouvé de stage et du coup renoncé au DU. Malgré le manque de compétences en début de parcours, les stages se sont très bien déroulés, les appréciations des maîtres de stage étant presque toujours excellentes pour des missions intéressantes et en rapport avec le projet de l'étudiant. Il est demandé que le cours de préparation au stage soit plus opérationnel (recherche, candidature, posture, rapport)
- Le cours de Positionnement et construction de parcours doit se placer avant les choix sur postbac (fin mars). Le temps sont très courts entre le début de formation et la réflexion à mener pour les choix de formation avant la clôture des choix sur Post Bac.
- L'accompagnement individualisé (Bilan préparé par Régine Lethernet-Meppiel, Anne-Laurence Liechty, Anne Policet-Pichon et présenté par Anne-Laurence Liechty)
  - ❑ L'accompagnement individualisé c'est :
    - entretiens devant permettre aux étudiants de trouver leur propre voie,
    - d'être accueillis de façon individuelle et singulière,
    - de travailler à la cohérence de leur parcours personnel et leur projet d'orientation
    - les questions générales d'orientation de l'étudiant
    - L'entretien individualisé permet d'aborder :
      - ses forces, ses faiblesses,
      - ses besoins en termes d'accompagnement de son travail universitaire,
      - mais aussi ses besoins en termes d'accompagnement psychologique, social.
  - ❑ Bilan
    - Points positifs : le stage, travailler sa réflexion, l'aide Individualisée

- Points à améliorer : un accompagnement plus intensif à la recherche de stage, la présence en cours, l'absence de disciplines scientifiques, la précocité de la saisie des vœux d'orientation

❑ Suggestion 2011-2012
- Les absences : un signal qu'il convient d'interpréter
- L'Aide Individualisée prévue à l'emploi du temps
- Une séance collective pour l'Aide Individualisée
- Des rencontres avec d'autres intervenants du PPP
- Intervention de l'espace avenir
- Entretiens individuels ayant lieu exclusivement à l'IUT
- L'évaluation sous forme de contrôle continu

Disciplines (UE4)

- Les modules de cette unité d'enseignement ont été très appréciées par les étudiants : découverte des filières, intérêt des contenus, culture générale.
- Plusieurs étudiants ont choisi de suivre l'ensemble des filières (il fallait normalement choisir 2 domaines parmi 3)
- La demande est de placer ces cours en début de parcours pour aider au choix sur PostBac.
- Les intervenants suggèrent de ne pas laisser trop de temps aux étudiants pour choisir les filières qu'ils vont suivre dans le cadre du DU, pour des questions d'efficacité pédgogique.

Pédagogie

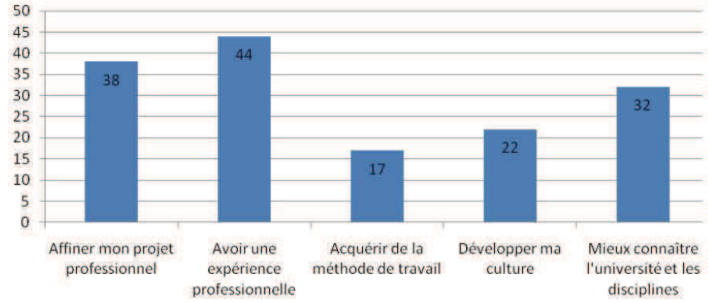
- Le DU a été l'occasion d'expérimentations pédagogiques intéressantes.
- Une réunion en milieu de formation serait utile pour dresser un bilan intermédiaire et échanger sur les enseignements.
- L'enseignement à distance a été difficile à mettre en place : beaucoup de résistance de la part des étudiants, les inscriptions tardives ont empêché certains étudiants de participer aux cours synchrones et du coup ont impliqué un suivi parallèle par messagerie.
- L'absentéisme et la difficulté des étudiants à s'impliquer, surtout en début de parcours, ont rendu très difficile l'enseignement.

Cadrage décisionnel et opérationnel

- Les instances décisionnelles et les services supports de l'université et de l'IUT ont permis la mise en place du DU, souvent dans des délais très courts :
  - Direction de la scolarité de l'UDS
  - Direction informatique pour la mise à disposition et le paramétrage de la plate-forme de dépôt des candidatures Aria
  - Service des ressources humaines de l'IUT pour le paiement spécifique des heures sur le Plan Réussite en Licence
  - Vice-présidence, direction et secrétariat général de l'IUT pour les questions juridiques, et administratives, la
  - Scolarité de l'IUT pour les admissions et les inscriptions, la gestion des notes et résultats sur Apogée (R. Schneider, chargé de mission)
  - Secrétariat Infocom et TC (recrutement, gestion des intervenants, accueil des étudiants, conventions de stages, jurys, etc.)
  - Direction informatique et des usages numériques de l'IUT pour la gestion des absences, des listes et trombinoscopes.
  - Service de communication IUT et UDS pour l'information sur le DU, la promotion web et les relations presse

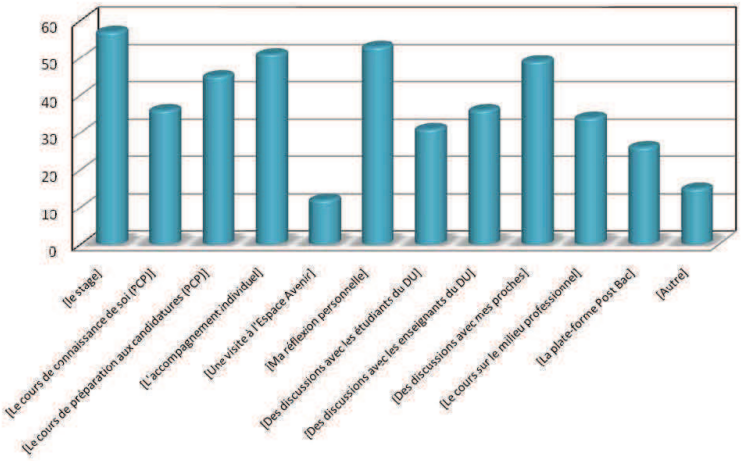
Bilan des étudiants

Le DU Tremplin vous a été utile pour (cumul des notes de 1 à 5) :



Le stage est plébiscité par les étudiants car il leur a permis d'acquérir une expérience professionnelle, de confirmer leur souhait d'orientation, d'être « actifs ». Le DU Tremplin-Réussite apparaît réellement comme un diplôme d'aide à l'orientation et de propédeutique aux études universitaires. Les étudiants n'ont trouvé qu'un intérêt limité à l'unité d'enseignement de méthodologie du travail. L'avis est en vérité partagé selon les modules offerts. On peut aussi s'interroger sur la conscience qu'ils ont de leurs lacunes mais aussi sur les indicateurs qu'ils peuvent identifier à court termes des acquis dans ce domaine.

Quels sont les éléments qui vous ont été utiles pour votre projet d'orientation (cumul des notes de 1 à 5) ?



Là encore, le stage apparaît comme déterminant dans le projet professionnel. L'apport pour l'orientation dans le cadre du DU constitue un tout pour l'étudiant, lui permettant de conduire sa réflexion personnelle par les échanges, son cheminement, ses recherches. Etonnamment, l'aide et les ressources offertes par l'Espace Avenir n'ont pas été exploitées. Les visites à l'Espace Avenir ont souvent précédé l'inscription en DU, les étudiants considèrent par ailleurs que les réponses concernant leur orientation ont toutes pu être données dans le cadre du DU par les enseignants.

Une enquête exhaustive a été administrée auprès des étudiants (sociologique et académique) à leur entrée dans le diplôme dont les résultats sont disponibles sur demande.

5. Perspectives

La reconduction du DU pour l'année 2012 dépendra des décisions du CEVU et du CA de l'Université de Strasbourg. Il nous paraît important de pouvoir connaître rapidement ces décisions pour lancer l'organisation et surtout la campagne de communication auprès des candidats potentiels. Une première information auprès des étudiants de l'UDS serait utile dès septembre, au moment des premiers décrochages ou doutes. A plus long terme, il serait peut-être intéressant de proposer un DU Tremplin Réussite dès le semestre 1, voire 2 DU successifs sur l'année (avec bien sûr une progression entre les deux) permettant aux étudiants de s'inscrire en octobre ou en février, peut-être même d'effectuer une année complète de préparation aux études supérieures.

Calendrier

- Formation du 8 février au 30 juin 2012
- Stage : 4 semaines entre le 18 avril et le 21 mai 2011

Points de progression

- Maintien de la bourse, année blanche pour le nombre d'inscriptions en Licence.
- Nom du DU : à maintenir ou à motiver pour le rendre plus attractif, moins stigmatisant.
- Prévoir des groupes de niveau en TIC et langue, voire séparation selon problématique d'orientation et difficultés d'apprentissage.
- Organisation de l'année : Stage en fin de cursus, cours pour l'orientation et les choix dans Post Bac avant fin mars, disciplines plus tôt.
- L'assiduité et l'implication : une contractualisation de l'engagement de l'étudiant à son entrée dans le diplôme ainsi que d'autres «moyens » seront à penser et mettre en place. Organiser notamment un projet motivant en début de formation, avec un événement en fin de formation (voyage, etc.)
- Doit-on, et si oui comment, accueillir les élèves de CPGE et BTS. Permettre l'inscription des étudiants décrocheurs en emploi ou recherche d'emploi non inscrits dans l'année en cours à l'UDS.
- UE Professionnalisation : prévoir une réunion de coordination en début de formation
- Accompagnement individualisé : commencer par une séance collective pour chaque accompagnatrice et son groupe. Réserver 3 ½ journées dans l'emploi du temps
- Formaliser l'acquisition progressive de compétences : portefeuille, portfolio.
- Envisager quelques modifications dans la maquette : contenus ou volumes de certains modules.
- Prévoir une rencontre dans la première quinzaine d'octobre pour préparer l'opportunité d'une nouvelle promotion du DU en 2012.
- Intégrer d'autres composantes dans le projet.
- Etendre les candidatures pour toucher tous les publics : boursiers, bacs technologiques ou professionnels. La capacité d'accueil devra néanmoins être maintenue à 30 pour des questions de moyens (financiers, matériels, humains). Le projet de DU Tremplin Réussite en sciences dures mériterait d'être mené à terme.

6. Conclusion

Le bilan de cette première promotion du DU Tremplin Réussite est certes un peu mitigé, mais très engageant. Cette expérience va nous permettre d'améliorer le dispositif si nous pouvons le reconduire dans l'avenir. Le point d'achoppement principal est celui de l'assiduité et de l'implication, qui semble déterminer l'ensemble de l'engagement du groupe. Par une meilleure organisation de l'année et des moyens d'engagement et de motivation de ces étudiants « en errance », nous devrions pouvoir surmonter ces handicaps.

Bilan rédigé par S. Kennel à partir des contributions écrites et orales des intervenants dans le DU Tremplin Réussite.
sophie.kennel@unistra.fr
10/07/2011

DU Tremplin Réussite
Bilan 2012

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

1. Rappel du projet

Objectifs

- Offrir une formation méthodologique et développer la culture générale des étudiants en difficulté de l'Université (licences, DUT)
- Remotiver les étudiants en attente d'un redoublement ou d'un passage au semestre suivant
- Favoriser une réorientation réussie vers les diplômes de l'université de Strasbourg

Cibles

- Etudiants en difficulté ou échec de licence ou DUT
- Etudiants « décrocheurs » en souhait de réorientation
- Etudiants en attente de redoublement

Dispositif réservé aux étudiants inscrits à l'université de Strasbourg

Contenus

> 4 axes

- Culture humaniste : Connaissance du monde contemporain, pratiques culturelles et corporelles, etc.
- Méthodologie du travail universitaire : s'informer, communiquer, organiser son travail, s'impliquer, maîtriser l'expression française, maîtriser les TIC (C2I), etc.
- Connaissance de soi et découverte du monde professionnel : projet personnel et professionnel, entretiens individuels, stage
- Enseignement disciplinaire : fondements disciplinaires dans deux champs choisis parmi les grands domaines des sciences humaines.

Coût étudiant :

Droits d'inscription : exonération des droits de base, déjà acquittés lors de l'inscription en Licence. Droits spécifiques : aucun. L'étudiant reste inscrit dans sa formation d'origine.

Recrutement et capacité d'accueil

- Etudiants admis sur proposition de la composante d'origine, intégration sur dossier personnel et entretien de positionnement. Pas de pré-requis, Bac+0 ou +1, motivation pour la réussite.
- Le diplôme est proposé en formation initiale
- Relais d'information et de conseil par l'Espace Avenir, par les responsables de licence ou DUT dans les composantes
- Groupe de 30 étudiants

2. Organisation

Calendrier

- 2011-2012 : 9 février-30 juin 2012, 25 heures d'enseignement hebdomadaire en moyenne
- Stage : 4 semaines entre le 28 mai et le 23 juin 2012

Acteurs

Composantes

- Composantes partenaires (pour co-formation et/ou vivier d'étudiants) : Faculté de Droit (Droit, AES), IUFM, IUT Robert Schuman, UFR des Lettres, Faculté des Sciences de l'Education, UFR des Sciences sociales, pratiques sociales et développement, Faculté des Sciences du sport.
- Composante pilote : IUT R. Schuman : Département Information-Communication et Département Techniques de Commercialisation
- Espace Avenir pour l'information dans les composantes et l'appui au projet de l'étudiant
- Réseaux professionnels

Responsables de formation

- Responsable pédagogique : Sophie Kennel (sophie.kennel@unistra.fr)
- Enseignant relais dans chaque composante partenaire

Equipe pédagogique

- Enseignants des différentes composantes associées
- Chargés de cours

Modalités pédagogiques

- Formation en présentiel en TD et TP (groupes de 30 ou 15 étudiants)
- Formation à l'apprentissage à distance, 3 modules proposés entièrement à distance sur Moodle
- Suivi individualisé des parcours (inclus dans la maquette)
- Ensemble des cours (sauf CM en sociologie et Yoga) ont eu lieu à l'IUT R. Schuman
- Mise en situation professionnelle de 4 semaines

3. Bilan du recrutement

Calendrier

Etape ❶ : Inscription en ligne avant le **23/01/12** minuit sur : http://aria.u-strasbg.fr

Etape ❷ : Sprint d'écriture le **24/01/12, 12h**, Amphi 1, IUT R. Schuman

Etape ❸ : Convocation à l'entretien de positionnement par mail le **26/01/12**

Etape ❹ : Confirmation de la participation à l'entretien avant le **27/02/12**, 18h.

Etape ❺ : Entretien de positionnement le **30 ou le 31/1/12**

Etape ❻ : Annonce des résultats d'admission par mail et sur Aria le **4/02/12** au plus tard.

Etape ❼ : Confirmation de l'inscription pour les admis, avant le **6/02/12**, 18h.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

2

Communication

- L'**information** sur l'ouverture du DU a été faite entre fin décembre et mi-janvier (après validation par les conseils de l'université). Cette information s'est axée sur :
  - Message électronique à l'ensemble des étudiants de l'université
  - Affichage dans les composantes SHS de l'université
  - Presse locale et nationale
  - Communication numérique : page internet, page Facebook
  - Prescripteurs (Espace Avenir, Pôles emploi, CIO, etc.)
  - Interventions en présence : Faculté des sciences du sport, Forum de la réorientation (Espace Avenir)

  Le DU n'apparaît pas dans le catalogue de l'offre de formation de l'université, sa reconduction n'étant pas garantie d'une année sur l'autre. Il serait intéressant d'avoir un affichage plus fort (notamment en ligne) des pistes d'aide aux étudiants et de réorientation en cours d'année.

  Page internet du DU Tremplin : http://iutrs.unistra.fr/iut-illkirch/du-tremplin.html

Bilan

- **47 candidatures**

  Quinze contacts ont été pris par les étudiants, ou leurs parents, entre septembre et décembre 2011, avec un ou plusieurs rendez-vous. L'objectif des rencontres était de présenter le dispositif et analyser le besoin de l'étudiant. Il y a donc eu un véritable accompagnement en amont des étudiants en difficulté, avec autant que possible un maintien en formation.

  Cette démarche, et un affichage plus clair des conditions d'intégration dans le DU expliquent le nombre de candidatures inférieur à 2011 (62 candidats en 2011).

- Le **recrutement** des étudiants a été fait à partir :
  - d'un sprint d'écriture (analyse de parcours)
  - d'un entretien de positionnement

  Les collègues de la faculté des Sciences de l'éducation et de l'IUT Robert Schuman ont pris en charge cette sélection.

  En grande majorité, les candidats ont exprimé des problématiques d'orientation :
  - manque d'auto-documentation,
  - changement de représentation des cursus et métiers,
  - orientations contrariées,
  - ruptures liées à des difficultés personnelles, etc.

  Parmi eux, un grand nombre attendait des pistes et un accompagnement pour les aider dans leur réflexion.

  Plus qu'en 2011, les étudiants ont aussi confié leur difficulté d'organisation dans leur travail que l'on pouvait souvent traduire par un manque de motivation et d'implication.

  Nous avons ainsi pu accueillir tous les étudiants qui ont mené le parcours d'intégration jusqu'à son terme. L'entretien de positionnement a permis de bien définir les attentes des candidats et de les maintenir dans leur formation quand cette option était dans leur intérêt.

- **29 admis, 28 inscrits**

  Trois dérogations ont été demandées pour des étudiants issus de CPGE du lycée Kléber (2) ou originaires de l'UHA (1). Un contact a été pris avec le Proviseur du Lycée Kléber pour l'informer du dispositif et du devenir de ses élèves.

  La bourse a pu être maintenue pour les étudiants inscrits en DU Tremplin

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

3

Bilan de la promotion

Le bilan de la promotion 2012 ne diffère guère de celui de la promotion précédente, malgré les améliorations mises en œuvre : meilleur suivi de l'assiduité, déplacement du stage en fin de formation, adaptation des enseignements.

- Un groupe en partie intéressant, solidaire et riche par sa diversité. Les étudiants ont beaucoup pu échanger entre eux sur leurs parcours et ont apprécié de partager leurs expériences, leurs difficultés et de découvrir les différents profils au sein de la promotion.
- La répartition des étudiants dans les groupes de TP (TPA pour les étudiants présentant plutôt des difficultés d'apprentissage et TPB pour les étudiants en réorientation) a eu des effets négatifs : le groupe A était très peu dynamique et très vite démissionnaire tandis que le groupe B était très actif et engagé.
- Le suivi des étudiants était exigeant, chaque étudiant ayant des besoins propres et une forte demande d'accompagnement et de prise en charge personnelle. La question de la part à faire entre assistance et autonomie est restée très prégnante pendant la formation.
- Le taux d'absentéisme a encore été important tout au long du semestre, malgré un cadre strict. Cet absentéisme entraine la démotivation du groupe et constitue le principal écueil dans la mise en œuvre de la formation. Il s'explique essentiellement par la difficulté des étudiants à s'engager et à donner du sens à leur projet professionnel et personnel. Ces jeunes restent en formation mais n'assistent que de façon très intermittente aux cours. Les étudiants qui quittent le DU avancent comme raison principale qu'ils ont trouvé leur orientation et souhaitent travailler avant la rentrée suivante. Pour eux, le DU a rempli ses objectifs. L'enquête auprès des étudiants de 2011 confirme ce point de vue. Les répondants ayant démissionné en cours de semestre ont réussi leur année universitaire en 2012 et poursuivent dans la même voie.
- Il faut noter le cas des étudiants en difficultés psychologiques : dépression avant l'entrée en DU, conduites à risques, etc. Ces étudiants ont été orientés vers le CAMUS autant que possible.
- Comme en 2011, les étudiants ont assez bien participé aux activités mais ne se sont dans l'ensemble guère intéressés aux rendus, aux résultats, à l'obtention du diplôme. Le cadre diplômant de la formation représente tout de même un objectif, une motivation pour les étudiants qui sont allés au bout de la formation. Dans le bilan critique du dispositif il semble en tous cas important de ne pas corréler réussite de la formation et nombre de diplômés. Les indicateurs de réussite du dispositif seront ceux des parcours choisis et aboutis des étudiants dans les prochaines années. Il est néanmoins nécessaire de valoriser l'obtention du DU auprès des étudiants et de proposer une nouvelle organisation de la formation motivant les inscrits à aller jusqu'au diplôme (voir plus loin).
    - **19 étudiants restant en fin de cursus (avant le stage)**

Validation du DU

- Contrôle continu, épreuves et rédaction de projets ;
- Moyenne générale de 10/20, compensation entre tous les modules et toutes les unités d'enseignement
- **Validation du diplôme :**
    - **12 étudiants obtiennent le DU Tremplin Réussite.**
    - 1 étudiant échoue car il n'a pas composé à toutes les épreuves, mais a achevé la formation.
    - Les autres étudiants sont démissionnaires de fait.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

4

4. Bilan de la formation

Méthodologie du travail universitaire (UE1)

Le bilan de l'unité d'enseignement sur la méthodologie du travail universitaire est plus positif que l'année passée. L'hétérogénéité des niveaux et le sentiment d'être compétent dans ces domaines, surtout dans la maîtrise des technologies de communication, posent néanmoins problème pour l'investissement des étudiants. La différence de profils entre les deux groupes de TP a rendu difficiles les interactions dans le groupe A.

Professionnalisation (UE2)

- Cette unité d'enseignement a été déterminante pour le parcours des étudiants.
- Le stage est toujours plébiscité mais son organisation en fin de parcours n'a pas eu les effets escomptés : motivation des étudiants à se maintenir en formation, plus de facilités à trouver un stage. Les stages se sont très bien déroulés, les appréciations des maîtres de stage étant presque toujours excellentes pour des missions intéressantes et en rapport avec le projet de l'étudiant.
- Il serait intéressant d'inclure dans le cours de de préparation au stage un retour en groupe sur l'expérience de chacun fin juin. Il est néanmoins difficile de motiver les étudiants à revenir après leur stage pour une séance.
- Le cours de Positionnement et construction de parcours doit se placer avant les choix sur postbac (fin mars). Les temps sont très courts entre le début de formation et la réflexion à mener pour les choix de formation avant la clôture des choix sur Post Bac. Mais il est aussi quasiment impossible de placer la rentrée du DU plus tôt dans l'année.
- La promotion a été accueillie à Espace Avenir pour une réflexion sur le projet de l'étudiant, la mise en œuvre de la démarche, les pistes et outils, et une visite de l'espace documentaire. Cette séance a été très appréciée par les étudiants.
- L'accompagnement individualisé : la collaboration entre les accompagnatrices et la responsable de formation est très positif et permet un suivi harmonisé des étudiants. L'entretien individualisé permet à l'étudiant d'aborder ses forces, ses faiblesses ; ses besoins en termes d'accompagnement de son travail universitaire mais aussi ses besoins en termes d'accompagnement psychologique, social. Les accompagnatrices ont fait un énorme travail de concertation et de suivi des étudiants jusqu'en fin de parcours (rencontres, bilan, appels, etc.)

Disciplines (UE4)

- Les modules de cette unité d'enseignement ont été très appréciés par les étudiants : découverte des filières, intérêt des contenus, culture générale, aide aux choix de la discipline d'études.
- Plusieurs étudiants ont choisi de suivre l'ensemble des filières (il fallait normalement choisir 2 domaines parmi 3)

Choix des domaines UE4	Droit-AES	Lettres-Langues	Sciences sociales
Nombre d'étudiants inscrits	21	22	17

- En sociologie, les étudiants du DU ont la possibilité de participer au cours magistral de 1ère année de la composante puis à des TD qui leur sont spécifiquement dédiés. Ils peuvent ainsi valider cette UE.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

5

- Les collègues de la faculté de droit n'ont pu intervenir, pour des raisons de services d'enseignement. Les cours de droit ont été assurés par une enseignante du CEIPI, ce qui a été très positif. Mais il serait dommage que la faculté de droit ne puisse plus être associée au DU Tremplin.

Pédagogie

- Le DU a été l'occasion d'expérimentations pédagogiques intéressantes : enseignement à distance, gestion de projet, méthodologie du travail, collaborations entre enseignants, connaissance de soi, etc.
- Une réunion en milieu de formation serait utile pour dresser un bilan intermédiaire et échanger sur les enseignements.
- L'absentéisme, et la difficulté des étudiants à s'impliquer, ont rendu très difficiles l'enseignement et les interactions.

Cadrage décisionnel et opérationnel

- Les instances décisionnelles et les services supports de l'université et de l'IUT ont permis la mise en place du DU, souvent dans des délais très courts :
  - Direction de la scolarité de l'Université de Strasbourg
  - Direction informatique pour la mise à disposition et le paramétrage de la plate-forme de dépôt des candidatures Aria
  - Service des ressources humaines de l'IUT pour le paiement spécifique des heures sur le Plan Réussite en Licence
  - Vice-présidence, direction et secrétariat général de l'IUT pour le pilotage
  - Scolarité de l'IUT pour les admissions et les inscriptions, la gestion des notes et résultats sur Apogée (R. Schneider, chargé de mission)
  - Secrétariat Information-communication et Techniques de commercialisation (recrutement, gestion des intervenants, accueil des étudiants, conventions de stages, jurys, etc.)
  - Direction informatique et des usages numériques de l'IUT pour la gestion des absences, des stages, des listes et trombinoscopes.
  - Service de communication IUT et de l'université pour l'information sur le DU, la promotion web et les relations presse

Bilan des étudiants

Comme en 2011, le stage est plébiscité par les étudiants car il leur a permis d'acquérir une expérience professionnelle, de confirmer leur souhait d'orientation, d'être « actifs ». Le DU Tremplin-Réussite apparaît réellement comme un diplôme d'aide à l'orientation et de propédeutique aux études universitaires.
De même les échanges entre pairs, l'accompagnement individualisé et le soutien de l'équipe pédagogique sont les points très positifs relevés par les étudiants.
Les acquis du DU sont avant tout l'aide à l'orientation, la reprise de confiance en soi, les acquis en terme de culture générale et disciplinaire.

- Témoignages

« Le DU m'a permis de réorganiser mon quotidien et de me reprendre en mains, au cours du parcours je commence à reprendre goût à me rendre en cours. Je sens que cela m'intéresse de par son originalité et de son ambiance. Il me reste encore du chemin à faire pour trouver une pleine assurance en moi, mais avec la motivation tout est faisable.
le sentiment – encore une fois – d'être vraiment accompagnée, aussi bien sur le plan scolaire/professionnel que sur le plan de la construction personnelle. Merci ! «

« De plus, j'ai découvert de nouvelles formations et de nouveaux parcours grâce au DU, contrairement à l'an dernier où j'étais restée concentrée sur les écoles d'ingénieurs. Aujourd'hui, je sais qu'il existe de nombreuses alternatives et que notre parcours professionnel ne s'arrête pas à notre diplôme. Le DU a été indispensable à ma réorientation. Grâce aux compétences, aux connaissances et à la confiance acquis lors de la formation, j'ai pu trouver l'orientation qui me correspondait. Nous étions entourés à la fois par des professeurs et des professionnels, ainsi nous avons eu différents aperçus du monde professionnel. »

« En faisant partie de la promotion 2012 du DU Tremplin Réussite, j'ai pris un nouveau départ en réapprenant à me connaître. Lorsque je suis arrivée début février au DU, j'avais perdu toute confiance en moi suite à mon échec d'orientation. J'ai eu du mal à accepter cet échec, car j'étais persuadée que ça me plairait. Finalement en quelques mois, tous mes espoirs et tous mes projets se sont évaporés, laissant place à un fatalisme et à un manque de motivation pour avancer. Ce DU s'est présenté à moi comme une solution évidente. Grâce à lui, j'avais à nouveau un projet à court terme, qui me relancerait dans le monde des études. C'était la première fois que je me réjouissais pour une rentrée. Je fus rassurée de rencontrer des personnes dans la même situation que moi. »

« Je savais que j'allais découvrir certains domaines d'études tels que le droit, la gestion... mais je ne m'imaginais certainement pas que j'allais découvrir le yoga, la méthode du cours en ligne ainsi que l'art contemporain. D'autres matières encore, enseignées spécialement pour nous, élèves du DU, auront été fort intéressantes car elles nous auront fait découvrir des enseignements dont on ne pouvait se douter de l'existence, mais elles auront aussi éclairé certains points pourtant fondamentaux de notre méthode de travail mais aussi de nous-mêmes. »

5. Bilan financier 2012

CM	TD	TP	Total heures	Total HTD
0,00	275,50	178,00	453,5	394,17

- 2011 : 380 HTD

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

7

6. Perspectives

La reconduction du DU pour l'année 2013 dépendra des financements accordés par l'Université de Strasbourg.
Il nous paraît important de pouvoir connaître rapidement ces décisions pour lancer l'organisation, solliciter les intervenants et informer les candidats potentiels.
Il est difficile de garantir le succès de ce type de dispositif si nous ne pouvons pas l'inscrire de façon pérenne dans la politique d'aide à la réussite de l'université.

Mutualisation

Les deux DU Tremplin Réussite (en sciences humaines et sociales et en sciences piloté par l'UFR de Physique et Ingénierie) seront mutualisés pour plusieurs unités d'enseignements :

- Méthodologie du travail universitaire : s'informer, communiquer, organiser son travail, s'impliquer, maîtriser l'expression française, maîtriser les TIC (C2I), etc.
  Unité d'enseignement de 182h mutualisée avec le DU Tremplin Réussite Sciences
- Connaissance de soi et découverte du monde professionnel : projet personnel et professionnel, entretiens individuels, stage
  Unité d'enseignement de 86h mutualisée avec le DU Tremplin Réussite Sciences
- Enseignements disciplinaires : le domaine des sciences sera ajouté aux fondements disciplinaires. L'UE de découverte scientifique, "Aux sources de la physique", organisée par l'UFR de Physique et Ingénierie sera ouverte aux étudiants du DU Tremplin.

Calendrier

- 2012-2013 : 7 février-30 juin 2013, 25 heures d'enseignement hebdomadaire en moyenne
- Stage : 4 semaines entre le 27 mai et le 22 juin 2013

Points de progression

- Améliorer l'assiduité et l'implication : une contractualisation de l'engagement de l'étudiant à son entrée dans le diplôme ainsi que d'autres «moyens » seront à penser et mettre en place : jeux d'équipe en début de formation.
- Formaliser l'acquisition progressive de compétences : portfolio.
- Proposer des modalités de formation plus adaptées à une partie de ce public en décrochage : un stage filé (2 jours par semaine) ? Plus d'ateliers ou de projets ?
- Il faudrait différencier l'aide apportée par le dispositif aux deux principaux profils d'étudiants : ceux qui ont avant tout un problème d'orientation, ceux qui ont des difficultés d'implication et d'apprentissage.
- Considérer cette année comme année blanche pour le nombre d'inscriptions en Licence.
- Intégrer d'autres composantes dans le projet. Permettre la prise en charge des modules disciplinaires par les composantes elles-mêmes.
- Etendre les candidatures pour toucher les publics spécifiques : boursiers, bacs technologiques ou professionnels..

L'investissement de l'équipe pédagogique et administrative dans le DU Tremplin est très lourd et mérite d'être souligné. La particularité des profils accueillis exige un suivi continuel et individuel, une adaptation permanente, des modalités d'enseignement particulières. La difficulté de ce public rend également souvent les résultats globaux décevants, même si les réussites individuelles sont particulièrement satisfaisantes.
Merci à tous les intervenants !

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

8

Maquette Pédagogique 2012

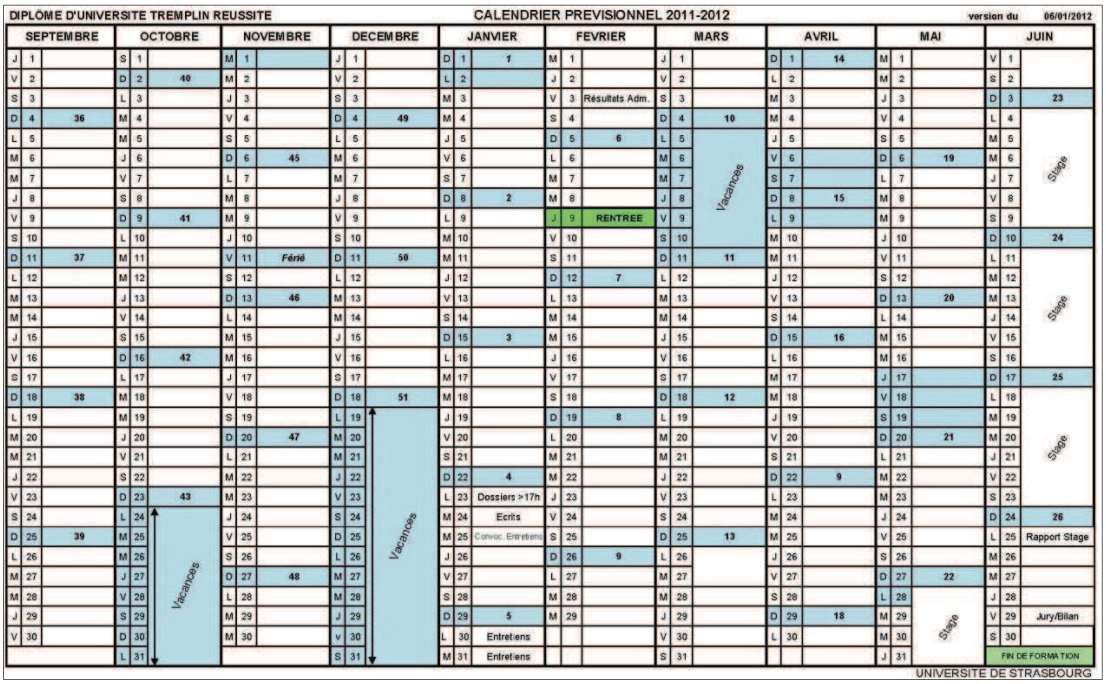
Diplôme d'Université Tremplin Réussite en Licence

		Crédits Coef.	CM	TD	TP	TA*	Total
UE 1	**Méthodologie du travail universitaire**	**9**	**0**	**44**	**64**	**74**	**182**
1.1	**Expression, communication**	**3**		**22**	**14**	**24**	**60**
1.1.1	Expression écrite et orale	1,5		2	14	10	26
1.1.2	Communication	1		12		8	20
1.1.3	Organisation de la pensée, conceptualisation	0,5		8		6	14
1.2	**Maîtrise de l'information (et préparation au C2I)**	**3**		**0**	**42**	**20**	**62**
1.2.1	Sources et méthodologie de recherche d'information	1			14	10	24
1.2.2	Maîtrise des TIC	2			28	10	38
1.3	**Méthodologie du travail efficace**	**3**		**22**	**8**	**30**	**60**
1.3.1	Organisation du travail	1			8	10	18
1.3.2	Gestion de projet et travail de groupe	1		14		10	24
1.3.3	Lecture efficace et prise de note, synthèse	1		8		10	18
UE 2	**Projet personnel et professionnel**	**6**	**0**	**8**	**38**	**40**	**86**
2.1	**Connaissance de soi**	**2**			**28**	**24**	**52**
2.1.1	Positionnement et construction de parcours	1			14	14	28
2.1.2	Accompagnement individualisé	1			14	10	24
2.2	**Professionalisation**	**2**		**8**	**10**	**16**	**34**
2.2.1	Préparation du stage et analyse de l'expérience	1			10	8	18
2.2.2	Découverte du monde professionnel	1		8		8	16
2.3	**Stage de 4 semaines**	**2**					
UE 3	**Culture Humaniste**	**6**	**0**	**66**	**18**	**50**	**134**
3.1	**Sciences humaines**	**3**		**32**	**0**	**20**	**52**
3.1.1	Connaissance du monde contemporain	2		16		10	26
3.1.2	Pratiques corporelles	1		16		10	26
3.2	**Langues et culture**	**3**		**22**	**18**	**20**	**60**
3.2.1	Anglais	2		10	18	10	38
3.2.2	Pratiques culturelles	1		12		10	22
UE 4	**Fondamentaux disciplinaires**	**9**	**0**	**112**	**0**	**70**	**182**
4.1	Approche des disciplines	1		16		10	26
4.2	**Fondamentaux disciplinaires (2 domaines à choisir parmi les 3 proposés ci-dessous)**			**96**	**0**	**60**	**156**
4.2.1	*Domaine AES-Droit*	*4*	*0*	*48*	*0*	*30*	*78*
4.2.1.1	Droit privé	1		10		6	16
4.2.1.2	Droit public	1		10		6	16
4.2.1.3	Histoire du droit	1		10		6	16
4.2.1.4	Economie	1		9		6	15
4.2.1.5	Gestion	1		9		6	15
4.2.2	*Domaine Sciences sociales*	*4*	*24*	*24*	*0*	*30*	*78*
4.2.2.1	Introduction à la sociologie	1	24	24			
4.2.3	*Domaine Lettres-Langues*	*1*	*0*	*48*	*0*	*30*	*78*
4.2.3.1	Linguistique : méthodologie	1		12		7	19
4.2.3.2	Littérature française	1		12		8	20
4.2.3.3	Composition	2		24		15	39
	TOTAL	**30**	**0**	**230**	**120**	**234**	**584**

*TA : travail autonome — Total heures enseignement **350**

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

9



DIPLÔME D'UNIVERSITE TREMPLIN REUSSITE — CALENDRIER PREVISIONNEL 2011-2012 — version du 06/01/2012

SEPTEMBRE		OCTOBRE		NOVEMBRE		DECEMBRE		JANVIER		FEVRIER		MARS		AVRIL		MAI		JUIN	
J 1		S 1		M 1		J 1		D 1	1	M 1		J 1		D 1	14	M 1		V 1	
V 2		D 2	40	M 2		V 2		L 2		J 2		V 2		L 2		M 2		S 2	
S 3		L 3		J 3		S 3		M 3		V 3	Résultats Adm.	S 3		M 3		J 3		D 3	23
D 4	36	M 4		V 4		D 4	49	M 4		S 4		D 4	10	M 4		V 4		L 4	
L 5		M 5		S 5		L 5		J 5		D 5	6	L 5		J 5		S 5		M 5	
M 6		J 6		D 6	45	M 6		V 6		L 6		M 6		V 6		D 6	19	M 6	Stage
M 7		V 7		L 7		M 7		S 7		M 7		M 7		S 7		L 7		J 7	
J 8		S 8		M 8		J 8		D 8	2	M 8		J 8		D 8	15	M 8		V 8	
V 9		D 9	41	M 9		V 9		L 9		J 9	RENTREE	V 9		L 9		M 9		S 9	
S 10		L 10		J 10		S 10		M 10		V 10		S 10		M 10		J 10		D 10	24
D 11	37	M 11		V 11	Férié	D 11	50	M 11		S 11		D 11	11	M 11		V 11		L 11	
L 12		M 12		S 12		L 12		J 12		D 12	7	L 12		J 12		S 12		M 12	
M 13		J 13		D 13	46	M 13		V 13		L 13		M 13		V 13		D 13	20	M 13	Stage
M 14		V 14		L 14		M 14		S 14		M 14		M 14		S 14		L 14		J 14	
J 15		S 15		M 15		J 15		D 15	3	M 15		J 15		D 15	16	M 15		V 15	
V 16		D 16	42	M 16		V 16		L 16		J 16		V 16		L 16		M 16		S 16	
S 17		L 17		J 17		S 17		M 17		V 17		S 17		M 17		J 17		D 17	25
D 18	38	M 18		V 18		D 18	51	M 18		S 18		D 18	12	M 18		V 18		L 18	
L 19		M 19		S 19		L 19		J 19		D 19	8	L 19		J 19		S 19		M 19	
M 20		J 20		D 20	47	M 20		V 20		L 20		M 20		V 20		D 20	21	M 20	Stage
M 21		V 21		L 21		M 21		S 21		M 21		M 21		S 21		L 21		J 21	
J 22		S 22		M 22		J 22		D 22	4	M 22		J 22		D 22	9	M 22		V 22	
V 23		D 23	43	M 23		V 23		L 23	Dossiers >17h	J 23		V 23		L 23		M 23		S 23	
S 24		L 24		J 24		S 24		M 24	Ecrits	V 24		S 24		M 24		J 24		D 24	26
D 25	39	M 25		V 25		D 25		M 25	Convoc. Entretiens	S 25		D 25	13	M 25		V 25		L 25	Rapport Stage
L 26		M 26		S 26		L 26		J 26		D 26	9	L 26		J 26		S 26		M 26	
M 27		J 27		D 27	48	M 27		V 27		L 27		M 27		V 27		D 27	22	M 27	
M 28		V 28		L 28		M 28		S 28		M 28		M 28		S 28		L 28		J 28	
J 29		S 29		M 29		J 29		D 29	5	M 29		J 29		D 29	18	M 29		V 29	Jury/Bilan
V 30		D 30		M 30		v 30		L 30	Entretiens			V 30		L 30		M 30		S 30	
		L 31				S 31		M 31	Entretiens			S 31				J 31		FIN DE FORMATION	

Vacances (OCTOBRE) — Vacances (DECEMBRE) — Vacances (MARS) — Stage (MAI) — Stage (JUIN)

UNIVERSITE DE STRASBOURG

Profil et projet de la promotion 2012

Date de naissance	Sexe	Série du baccalauréat	Année d'obtention du bac	Dernier diplôme préparé	Stage	Obtention DU	Discipline, domaine souhaité	Niveau d'études visé	Orientation pour 2012-2013
14-août-93	M	S	2011	DUT1 Chimie					
15-janv-91	F	S	2009	L1 Anglais	Communication	1	Communication	Bac+3	DUT Gestion de l'information
28-janv-93	F	S	2011	L1 Sciences du vivant	Immobilier	1	Documentation	Bac+3	DUT Gestion de l'information
30-janv-93	F	BP Commerce	2011	L1 AES			Agent de banque		BTS Banque en apprentissage
21-nov-92	M	ES	2011	L1 Histoire					
06-déc-93	F	S	2011	DUT Chimie	GRH	1	DUT technique de commercialisation	bac + 2	DUT Techniques de commercialisation
18-juil-91	M	ES	2010	L1 Droit	Immobilier	1	Agent immobilier, architecte d'intérieur, paysagiste	BAC +3,4	BTS Professions immobilière
06-juin-93	F	L	2011	L1 Philo	Presse	1	Journaliste		
07-janv-93	F	ES	2011	Licence Droit	Social	1	Éducateur spécialisé	Bac+5	DUT Carrières Sociales
27-juil-93	F	S	2011	L1 Sciences du vivant	Optique	1	Opticienne	Bac +2 minimum	BTS Opticien-Lunetier
13-août-92	M	SI	2010	DUT2 Génie civil	Infographie		Web designer	BAC+3 / BAC+5	DUT SRC
18-janv-87	M	S	2005	L3 Droit	Droit des affaires	1	Avocat en droit des affaires	Bac+5	Master Droit des affaires
31-juil-93	M	ES	2011	DUT1 GEA					
26-mai-93	M	ES	2011	CPGE1 ECE			Ressources humaines	bac+5	DUT GEA
18/02/1992	M	ES	2011	DUT1 GEA					
13-janv-93	M	S	2011	L1 Droit			Commerce	Bac+5	DUT Techniques de commercialisation
03/02/1993	M	STAV	2011	DUT Génie Bio			Traducteur	Bac+3	1ère année LSHA
30-oct-92	F	BP Commerce	2011	L1 Lettres			Agent de banque		BTS Banque en apprentissage
17-déc-93	M	L	2011	DUT1 PUB			Journaliste		
06-janv-93	M	S	2011	CPGE1 MPSI			Commerce	Bac+5	Faculté Eco-gestion
05-avr-92	F	ES	2010	L1 droit			Domaine de la musique		
29-janv-93	F	S	2011	PACES	Architecture	1	Architecte	Bac+5/6	Ecole d'architecture de Montpellier
28-mai-93	F	ES	2011	L1 AES	Commerce	1	Manager en événementiel	Bac+5	DUT TC en Gestion touristique parcours franco-allemand
05-févr-93	F	L	2011	L1 Arts du spectacle			Design		
11-avr-93	F	STG	2011	L1 AES	Social	1	Moniteur éducateur ou éducateur spécialisé	Bac+2	Moniteur-éducateur Deust APA Deust intervention social
22-déc-90	F	L	2009	DUT GIDO	Web	1	Chargé de com, Concepteur-rédacteur, Maquettiste	Bac +3	L.P Graphisme et conception éditoriale
15-mai-92	M	L	2011	L1 Droit					
05-juin-93	M	S	2011	DUT1 Chimie					

Retour des étudiants de la promotion 2011

Quelle est votre situation actuelle ? Quelles études et quel niveau ? Quel emploi ? Autre	Si vous avez abandonné le DU Tremplin en 2011, pouvez-vous nous dire pourquoi ?	Globalement, le DU Tremplin vous a-t-il été utile ?	Si vous voulez, vous pouvez préciser votre réponse.
Actuellement, je suis en BTS Banque (alternance) . Bac ES Emploi : Conseiller en banque		Utile	Le DU Tremplin m'a était utile dans l'apprentissage de la rédaction d'un CV et d'une lettre de Motivation .
je suis en BTS technico-commercial à Selestat je suis 5eme de ma promotion avec une moyenne de 13 Je suis fière de moi		Utile	le DU est intéressant
J'ai fini ma premiere année de BTS Tourisme au Lycée A. Dumas d'Illkirch, je continue en 2eme année à la rentrée		Utile	Comme je l'ai déjà dit l'année derniere, globalement utile, certains cours superflus (prise de note, lecture rapide). Stage enrichissant. Suivi personnalisé également utile.
En stage pour la fin de 1ere année du BTS IRIS.	Pour passer des concours.	Utile	
technique de commercialisation 1 ere année, iut illkirch Robert SCHUMAN		Utile	Une vraie chance pour les étudiants paumé dans leur orientation qui ont besoin de recadrage et de reprendre confiance en eux! J'ai été très content d'entendre que le dut tremplin se poursuit avec une promo cette année et j'espere que ce genre d'aide va beaucoup se développer.
Je passe en 2ème année Educateur Spécialisé		Utile	J'y ai appris des méthodes de travail qui m'aident aujourd'hui
Actuellement je cherche une formation, une poursuite quelconque dans l'écologie. Je voulais entrer cette année en fac de design sauf qu'ils ont perdu mon dossier au début d'année alors je suis allé en arts plastiques qui ne m'a vraiment pas plus. J'ai arrêté après le 2eme trimestres.	J'ai obtenu le diplôme DU Tremplin	Très utile	Malgré que actuellement je suis encore en recherche le DU Tremplin m'a été très bénéfique pour mon mental et mon moral. Il m'a aidé à me développer et gagner en confiance et en détermination.
J'ai abandonné le Tremplin réussite en avril 2011 car j'ai trouvé à Mulhouse un travail en Pharmacie, ma branche de prédilection. Actuellement, je prépare un brevet professionnel afin d'obtenir le diplôme de préparatrice en Pharmacie. Après un an dans cette pharmacie, je rencontre plusieurs problèmes pour continuer la formation (administratif, d'emploi du temps, pédagogique, relationnels) donc je cherche une pharmacie plus proche de mon domicile et je quitte mon emploi à la fin du mois. J'aurais donc trois mois pour trouver un autre patron, sinon je perds ma formation.	Pour une proposition de travail dans mon métier.	Très utile	Je trouve que la possibilité de se faire accueillir et entendre dans une situation d'échec scolaire ou d'orientation est très important. Dans le court espace de temps où je suis restée parmi vous j'ai beaucoup appris, et je me suis sentie intégrée à un groupe. Vous faites un bon travail et je vous en remercie
Passe en 2ème année d'information et communication option publicité		Très utile	Rencontres riches; stage très formateur

Quelle est votre situation actuelle ? Quelles études et quel niveau ? Quel emploi ? Autre	Si vous avez abandonné le DU Tremplin en 2011, pouvez-vous nous dire pourquoi ?	Globalement, le DU Tremplin vous a-t-il été utile ?	Si vous voulez, vous pouvez préciser votre réponse.
Je suis en BTS Service et Prestation des Secteurs Sanitaire et Sociale en alternance. J'occupe un poste en tant que moniteur dans une Maison Familiale Rurale près de Montbéliard.	Car je n'avais pas trouvé de stage.	Très utile	Tout le travail sur la méthodologie, l'organisation des cours ... m'ont été très utiles. Aujourd'hui je sais me "servir" de mon agenda : en prenant de l'avance, en planifiant les choses... Mon travail est donc plus précis et je ne travaille plus dans le stress. La recherche de son avenir, nous avions du rencontrer des personnes dans la rue et leur poser des questions celà m'a ouvert sur une nouvelle orientation et d'avoir rencontré des pros dans ce domaine par la suite m'avait alors conforté dans le choix à faire. Les cours de "communication" un peu théatrale avaient étés trés intéressés pour comprendre le fonctionnement d'une structure, savoir comment travailler avec d'autres individus... Le D.U tremplin réussite, m'a fait redonner confiance en moi au moment où je pensais finir caissière toute ma vie puisque c'est ce que je faisais après avoir arrêté la fac. Aujourd'hui je m'épanouis pleinement dans ma formation ; je suis la première de la classe. Et aussi dans mon travail, je vous être au contact de public défavorisé c'est le cas puisque je suis avec des jeunes et des adultes en insertion professionnelle qui sont en difficulté. Merci pour tout
J'ai fini ma licence professionnelle génie de l'environnement et du développement durable avec succès. Pour la rentrée prochaine j'ai postulé à plusieurs masters professionnels, j'irais probablement à Nice en alternance en master gestion de l'environnement et du développement durable.		Très utile	Le DU m'a permis d'y voir clair dans mon orientation en me permettant une réflexion personnelle, c'est donc l'accompagnement plus que les cours qui m'a aidé.
2e année de Droit		Très utile	Je passe en deuxième année de droit avec d'excellents résultats aux deux semestres et envisage de débuter des études de philosophie parallèlement dès que cela sera possible. Je tiens encore à remercier toute l'équipe du DU pour cette initiative qui restera un tremplin incontestable pour la suite de mon parcours. Je vous ferai parvenir des nouvelles régulières de mon évolution.
Je passe en L2 Psychologie		Peu utile	La méthode utilisée n'était pas la bonne pour moi, je pensais pouvoir trouver et découvrir beaucoup plus de matières inconnues pour pouvoir m'orienter plus facilement. J'ai donc finalement décidé de quitter le DU pour faire mes recherches tout seul et naviguer d'amphis en amphis pour trouver ce qui pourrait me plaire. Le problème est juste que je n'avais absolument aucune idée de ce que je pouvais faire en entrant au DU, j'étais juste complétement dégoûté de mes études d'avant.
Etudiants DUT Mesures Physiques première année à Schiltigheim L'année prochaine : 2 e année en alternance	J'ai arreté 2 ou 3 semaines avant la fin, il n'y avait plus que 5 ou 6 personnes qui assistait au cours ... Les enseignements ne m'interessait pas vraiment (je préfére les sciences).	Peu utile	J'ai quand même pû rencontrer lors du DU une camarade qui avait déjà son diplôme Mesures Physiques, c'est elle qui m'a conseillé de faire ce DUT et je l'en remercie.
Etudiant en DEUST Collectivités Territoriales à Sélestat. J'ai eu ma 1ere année, et là je vais en 2eme. J'ai trouvé ça un peu par hasard lors du DU, et vu que c'était le seul vœux où j'ai été accepté, et donc je me suis un peu renseigné. Et au final ça me plait pas mal.	Vu que j'avais pas trouvé de stage (du fait du manque de temps), j'avais préféré arrêter pour travailler à la place.	Peu utile	A mon avis le DU devrait commencer plus tôt pour être utile, du genre début janvier, max mi-janvier pour avoir le temps d'étudier les possibilités d'orientation et mieux réaliser ses vœux sur le Portail unique. Et dans le même temps avoir plus de temps pour trouver un stage et savoir plus concrètement dans quel domaine.

ANNEXE 5 : Questionnaire sur les profils sociologiques et académiques

DU Tremplin Réussite mention "Sciences Humaines et Sociales"

Enquête sur les profils des candidats et des étudiants
Bonjour,
Vous souhaitez intégrer le Diplôme d'Université (DU) Tremplin Réussite Réorientation mention "Sciences Humaines".
Pour mieux connaître votre profil, merci de répondre aux questions suivantes.
Ce questionnaire est confidentiel et ne sera pas utilisé pour l'analyse de votre candidature. Il ne sera exploité qu'à des fins administratives et de connaissance des profils des candidats et des étudiants.
Merci.
Sophie Kennel

Il y a 140 questions dans ce questionnaire

Parcours scolaire

1 Quel baccalauréat avez-vous passé ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ S
- ○ L
- ○ ES
- ○ STG
- ○ SMS(ST2S)
- ○ STL
- ○ STI
- ○ STAV
- ○ Hôtellerie
- ○ DAEU
- ○ TMD
- ○ Bac pro
- ○ Autre [ ]

2 Quelle spécialité ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Bac pro' à la question '1 [0020]' (Quel baccalauréat avez-vous passé ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

[ ]

3 En quelle année avez-vous réussi votre baccalauréat ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

[ ]

4 A quelle session avez-vous réussi votre baccalauréat ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1ère session
- ○ Session de rattrapage

5 Quelle mention avez-vous eue au Baccalauréat ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Passable
- ○ Assez-bien
- ○ Bien
- ○ Très bien

6 Quel(s) autre(s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Brevet des collèges
- ☐ CAP
- ☐ BEP
- ☐ Bac pro
- ☐ Aucun
- ☐ Autre: [ ]

7 Dans quels établissements avez-vous suivi votre scolarité ? *

Nom	Ville	Pays	Privé ou Public

	Nom	Ville	Pays	Privé ou Public
Université				
Lycée				
Collège				

Notez "Aucun" si vous n'êtes pas concerné(e).

8 Dans quel collège étiez-vous ? *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Nom du dernier collège fréquenté	
Ville	
Pays	
Privé ou Public ?	

9 Avez-vous redoublé ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

10 Quel(s) niveau(x) avez-vous redoublé(s) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était 'Oui' à la question '8 [0026]' (Avez-vous redoublé ?)

	Niveau	Nombre de redoublement(s)
Au primaire		
Au collège		
Au lycée		
Dans le supérieur		

11 Qui vous a aidé(e) pendant votre scolarité ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Père ou mère
- ☐ Frère ou soeur
- ☐ Soutien scolaire
- ☐ Camarade
- ☐ Personne
- ☐ Autre:

12 Quelle était votre implication dans les études secondaires ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Nul
- ○ Faible
- ○ Normal
- ○ Assez important
- ○ Important

13 Quel était votre intérêt pour vos études secondaires ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Nul
- ○ Faible
- ○ Normal
- ○ Assez important
- ○ Important

14 Quel intérêt portaient vos parents à vos études secondaires ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plutôt soucieux de vos résultats scolaires
- ○ Intéressés, mais sans plus, par vos résultats scolaires
- ○ Peu intéressés par vos résultats scolaires

15 Dans quel lycée étiez-vous ? *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Nom du dernier lycée fréquenté	
Ville	
Pays	
Privé ou Public ?	

16 Dans quel établissement d'enseignement supérieur étiez-vous ? *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Nom du dernier établissement d'enseignement supérieur fréquenté	
Ville	
Pays	
Privé ou Public ?	

Orientation

17 Quelle démarche avez-vous suivie pour votre orientation postbac ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ CDI du lycée
- ☐ CIO
- ☐ Journées des universités
- ☐ Journées portes ouvertes
- ☐ Recherche sur Internet
- ☐ Autre:

18 Par qui avez-vous été conseillé(e) ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Conseiller d'orientation
- ☐ Professeur(s)
- ☐ Parents
- ☐ Un autre membre de votre famille
- ☐ Ami(e)(s)
- ☐ Personne
- ☐ Autre:

19 Quels étaient vos vœux de formation après le baccalauréat ?

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Voeu 1	
Voeu 2	
Voeu 3	
Voeu 4	
Voeu 5	

20 Avez-vous le sentiment d'avoir été suffisamment informé(e) concernant la poursuite d'études post bac ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Assez
- ○ Non

21 Dans quel diplôme et quelle spécialité vous êtes-vous inscrit(e) à la rentrée de septembre ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

22 En quel semestre étiez-vous inscrit(e) en septembre ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Semestre 1
- ○ Semestre 2
- ○ Semestre 3
- ○ Autre

23 Combien d'inscription(s) avez-vous faite(s) dans ce semestre ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1
- ○ 2
- ○ 3
- ○ 4

24 Si vous avez effectué une réorientation, quelle était votre filière d'origine ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

25 Pour quelle raison aviez-vous choisi cette discipline/ce diplôme (1ère orientation) ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Intérêt pour la discipline
- ☐ Proximité
- ☐ Facilité
- ☐ Réputation
- ☐ Recommandation
- ☐ Refus des autres voeux
- ☐ Intérêt pour les débouchés (études)
- ☐ Intérêt pour les débouchés (métiers)
- ☐ Autre:

26 Quels sont vos projets d'orientation aujourd'hui ? *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Discipline, domaine souhaité	
Niveau d'études visé	
Métier envisagé	

Notez "Je ne sais pas encore" si vous n'avez pas de réponse.

27 Comment avez-vous connu le DU Tremplin ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Espace Avenir
- ☐ Site de l'université
- ☐ Site de votre composante
- ☐ Bouche à oreille
- ☐ Information en amphi
- ☐ Famille
- ☐ Ami(e)
- ☐ Enseignant(e)
- ☐ CIO
- ☐ Recherche sur internet
- ☐ Affichage ou tract
- ☐ Autre:

28 Qu'attendez-vous du DU Tremplin ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 8

- [ ] Des méthodes de travail
- [ ] Une expérience professionnelle
- [ ] Un encadrement
- [ ] De trouver ma voie
- [ ] Des bases dans les disciplines
- [ ] Un diplôme
- [ ] D'occuper efficacement mon temps avant une vraie reprise d'études
- [ ] Autre

29

Si vous avez choisi « Autre », précisez.

Veuillez écrire votre réponse ici :

Travail étudiant

30 Quel était jusque-là votre temps de travail hebdomadaire moyen pour les études ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - d'1h
- ○ 1-5h
- ○ 6-10h
- ○ + de 10h

31 Jusque-là, rattrapiez-vous les cours que vous aviez manqués ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Parfois

32 Quelles sont vos méthodes de révision ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Relecture des cours	○	○	○	○	○
Recopiage des notes de cours	○	○	○	○	○
Saisie des notes à l'ordinateur	○	○	○	○	○
Lectures complémentaires	○	○	○	○	○
Exercices supplémentaires	○	○	○	○	○
Rédaction de fiches de révision	○	○	○	○	○

33 Quels ont été vos résultats au semestre 1 ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Très bons
- ○ Bons
- ○ Assez bons
- ○ Passables
- ○ Insuffisants

34 Quels sont les épreuves où vous réussissez le moins ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 9

- ☐ QCM
- ☐ Contrôles de connaissance
- ☐ Travail autonome
- ☐ Dissertations
- ☐ Dossiers
- ☐ Exposés
- ☐ Travaux de groupes
- ☐ Etudes de cas
- ☐ Autre

35 Votre composante proposait-elle un suivi par un enseignant référent ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Je ne sais pas

- [ ] Compréhension
- [ ] Assiduité
- [ ] Manque d'intérêt pour la discipline (erreur d'orientation)
- [ ] Manque d'organisation
- [ ] Liberté et vie sociale
- [ ] Soucis financiers
- [ ] Emploi du temps
- [ ] Relations avec les enseignants
- [ ] Cours en amphithéâtre
- [ ] Anonymat
- [ ] Manque d'encadrement
- [ ] L'information sur la formation (inscriptions, examens, etc.)
- [ ] La compatibilité emploi/formation
- [ ] Maladie
- [ ] Distance de résidence
- [ ] Manque de motivation pour les études
- [ ] Manque d'intérêt pour les cours
- [ ] Inscription par défaut (filière souhaitée pas obtenue)
- [ ] Manque de compréhension des attentes
- [ ] Trop de travail exigé
- [ ] Manque de travail de votre part
- [ ] Lacunes dans les méthodes de travail
- [ ] Connaissances antérieures insuffisantes
- [ ] Problèmes d'expression
- [ ] Vie personnelle difficile
- [ ] Trajets
- [ ] Manque d'échanges avec les autres étudiants
- [ ] Manque d'évaluation continuée
- [ ] Autre

43 Comment travaillez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Souvent	Parfois	Jamais
A la maison	○	○	○
En médiathèque	○	○	○
En bibliothèque universitaire	○	○	○
A l'université	○	○	○
La veille	○	○	○
Le week-end	○	○	○
Les vacances	○	○	○
Le soir	○	○	○
Avec un planning de travail	○	○	○
En groupe	○	○	○

44 Où travaillez-vous le plus pour vos études ? *

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 7

- [ ] En bibliothèque, médiathèque
- [ ] En bibliothèque universitaire
- [ ] Chez vous
- [ ] Dans des salles informatiques
- [ ] Dans des salles de cours normales
- [ ] Dans une cafétaria ou autre
- [ ] Ches quelqu'un d'autre

45 Pourquoi ce choix ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 9

- [ ] Pour les ressources disponibles
- [ ] Pour le calme

- [ ] Pour ne pas être distrait pas d'autres activités
- [ ] Pour pouvoir travailler à plusieurs
- [ ] Pour être seul
- [ ] Pour travailler plus confortablement
- [ ] Pour rencontrer des gens
- [ ] Pour bénéficier d'aide
- [ ] Pour l'équipement ou la connexion

46 Avez-vous déjà suivi des modules d'enseignements entièrement à distance ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 5 et + de 5
- ○ 3-4
- ○ 1-2
- ○ 0

Pratiques informationnelles

47 A combien de temps se trouvent les endroits suivants de vos lieux de vie ou d'études ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	- de 15 mn	15 mn-30 mn	+ de 30 mn
Bibliothèque, médiathèque	○	○	○
Bibliothèque universitaire, SCD	○	○	○

48 Lorsque vous lisez pour vos études, vous arrive-t-il ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Souvent	Parfois	Jamais
De prendre des notes, de faire des fiches	○	○	○
De relever des citations	○	○	○
De photocopier certains passages	○	○	○
D'annoter les marges d'un texte	○	○	○
De souligner ou surligner des passages	○	○	○
De ne lire que quelques extraits	○	○	○

49 Dans quel but faites-vous des recherches d'information ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Loisirs	○	○	○	○	○
Vie quotidienne	○	○	○	○	○
Demande des enseignants	○	○	○	○	○
Initiative personnelle pour les cours	○	○	○	○	○
Curiosité	○	○	○	○	○
Acquisition de culture personnelle	○	○	○	○	○
Autre	○	○	○	○	○

50 Si vous avez choisi autre, précisez.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était 'Très souvent' ou 'Souvent' ou 'Parfois' ou 'Rarement' ou 'Jamais' à la question '49 [0065]' (Dans quel but faites-vous des recherches d'information ? (Autre))

Veuillez écrire votre réponse ici :

51 Dans vos recherches d'information, utilisez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
le portail documentaire de l'ENT	○	○	○	○	○	○
les bibliothèques virtuelles	○	○	○	○	○	○
Les forums	○	○	○	○	○	○
Les signets partagés	○	○	○	○	○	○
Les bases de données bibliographiques	○	○	○	○	○	○
Les connaissances (amis, parents, camarades de promotion)	○	○	○	○	○	○
les experts (enseignants, professionnels, etc.)	○	○	○	○	○	○
Les bibliothèques de l'université	○	○	○	○	○	○
Les bibliothèques publiques	○	○	○	○	○	○
Les moteurs de recherche	○	○	○	○	○	○
Les méta-moteurs	○	○	○	○	○	○
Les outils de veille (flux rss, listes de diffusion, alertes, etc.)	○	○	○	○	○	○
Les sites spécialisés	○	○	○	○	○	○
Les archives ouvertes	○	○	○	○	○	○
Les bases des Universités ouvertes	○	○	○	○	○	○
Des plates-formes d'auto-formation	○	○	○	○	○	○
Google Scholar	○	○	○	○	○	○
Des services payants	○	○	○	○	○	○
Audiovidéocours	○	○	○	○	○	○
Itunes-U	○	○	○	○	○	○
La bibliothèque numérique de l'Univerité de Strasbourg	○	○	○	○	○	○
Les revues électroniques de l'Univerité de Strasbourg	○	○	○	○	○	○
Autre(s)	○	○	○	○	○	○

52 Si vous avez choisi « autre(s) », précisez.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Je ne connais pas' ou 'Jamais' ou 'Rarement' ou 'Parfois' ou 'Souvent' ou 'Très souvent' à la question '51 [0066]' (Dans vos recherches d'information, utilisez-vous ? (Audiovidéocours))

Veuillez écrire votre réponse ici :

53 Pour quelles raison utilisez-vous de préférence les outils que vous avez indiqués ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 8

- [ ] Par habitude
- [ ] Parce que c'est l'outil que je trouve le plus efficace
- [ ] Parce qu'il est ludique
- [ ] Je n'ai pas le choix
- [ ] Je n'en connais pas d'autres
- [ ] Parce qu'il est nouveau
- [ ] Par facilité
- [ ] Je ne sais pas

54 Quel moteur de recherche utilisez-vous le plus ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Google
- ○ Bing
- ○ Exalead
- ○ Yahoo
- ○ Ask
- ○ Autre

55 Utilisez-vous un ou plusieurs moteurs pour une recherche ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Un seul
- ○ Plusieurs

56 Vous faites des recherches documentaires pour vos études... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par jour
- ○ Plusieurs fois par semaine
- ○ Plusieurs fois par mois
- ○ Très rarement

57 Vous faites des recherches documentaires pour vous-même... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par jour
- ○ Plusieurs fois par semaine
- ○ Plusieurs fois par mois
- ○ Très rarement

58 Quels types de sources d'information utilisez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
Vos sources personnelles	○	○	○	○	○	○
Les encyclopédies	○	○	○	○	○	○
Des revues	○	○	○	○	○	○

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
Des livres spécialisées	○	○	○	○	○	○
Les documents des bibliothèques	○	○	○	○	○	○
Des documents acquis pour cela	○	○	○	○	○	○
Des cours en ligne	○	○	○	○	○	○
Des travaux d'autres étudiants	○	○	○	○	○	○
Des exercices en lignes	○	○	○	○	○	○
Des vidéos	○	○	○	○	○	○
Des enregistrements audios	○	○	○	○	○	○
Des présentations type « Power Point »	○	○	○	○	○	○
Des tutoriels	○	○	○	○	○	○
Autre(s)	○	○	○	○	○	○

59 Si vous avez choisi « autre(s) », précisez.

Veuillez écrire votre réponse ici :

60 Depuis le début de vos études universitaires, avez-vous eu à faire des recherches documentaires demandées par des enseignants ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Jamais
- ○ 1-2 fois
- ○ 3-4 fois
- ○ 5-9 fois
- ○ 10 fois ou plus

61 Nombre de travaux pour lesquels une recherche documentaire était demandée *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Aucun
- ○ 1-2
- ○ 3-4
- ○ 5-9
- ○ 10 ou plus

62 Nombre de travaux pour lesquels une recherche documentaire a été faite *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Aucun
- ○ 1-2
- ○ 3-4
- ○ 5-9
- ○ 10 ou plus

63 Quelles sources utilisez-vous pour étudier ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Souvent	Parfois	Jamais
Notes de cours personnelles	○	○	○
Notes de cours empruntées	○	○	○
Cours en ligne de l'enseignant	○	○	○
Autres ressources pédagogiques en ligne	○	○	○
Livres	○	○	○
Articles	○	○	○
Manuels	○	○	○
Ressources cherchées sur internet	○	○	○
Autre(s)	○	○	○

64 Si vous avez coché « Autres », précisez vos sources.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Jamais' ou 'Parfois' ou 'Souvent' à la question '63 [0119]' (Quelles sources utilisez-vous pour étudier ? (Autre(s)))

Veuillez écrire votre réponse ici :

Compétences informationnelles

65 Quel est votre niveau en informatique/bureautique ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Expert
- ○ Très bon
- ○ Bon
- ○ Assez-bon
- ○ Moyen
- ○ Faible
- ○ Nul

66 Comment appréciez-vous vos compétences en matière de recherche d'information ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Expert
- ○ Très bon
- ○ Bon
- ○ Assez-bon
- ○ Moyen
- ○ Faible
- ○ Nul

67 Globalement, rencontrez-vous des difficultés dans vos usages de l'information ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

68 Quelles sont les difficultés que vous rencontrez généralement dans votre recherche d'information ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Maîtrise des outils de recherche
- ☐ Connaissance des bases de données spécialisées
- ☐ Mise à jour par rapport aux évolutions du web
- ☐ Maîtrise des équations de recherche
- ☐ Sélection parmi la multitude des résultats
- ☐ Prise de notes dans les documents
- ☐ Rédaction de synthèses
- ☐ Autre:

69 Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Non
- ☐ A l'école primaire
- ☐ Au collège
- ☐ Au lycée
- ☐ A l'université
- ☐ Autre:

70 A l'école primaire : en quelle classe avez-vous été formé(e) à la maîtrise de l'information ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ CP
- ☐ CE1
- ☐ CE2
- ☐ CM1
- ☐ CM2

71 A l'école : Combien d'heures de formation avez-vous eues environ ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [D083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 2h
- ○ 2-4h
- ○ 5-7h
- ○ 8-10h
- ○ 10-15h
- ○ 16-20h
- ○ 21-30h
- ○ + de 30h
- ○ Je ne sais plus

72 A l'école primaire : précisez le contenu de la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [D083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Découverte de la bibliothèque/centre de documentation
- ☐ Outils de recherche d'information de la bibliothèque/centre de documentation
- ☐ Recherche d'information sur internet
- ☐ Gestion de bibliographies
- ☐ Prise de notes, synthèse
- ☐ Droit de l'information
- ☐ Production d'informations
- ☐ Je ne sais plus
- ☐ Autre:

73 A l'école primaire : quelle était l'utilité selon vous de la formation que vous avez eue ? (1 : inutile, *5* : très utile)
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1
- ○ 2
- ○ 3
- ○ 4
- ○ 5

74 A l'école : qui assurait la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [D083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ un(e) enseignant(e)
- ☐ un(e) bibliothécaire/documentaliste
- ☐ un(e) étudiant(e)
- ☐ Autre:

75 Au collège : en quelle classe avez-vous été formé(e) à la maîtrise de l'information ?
*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ 6e
- ☐ 5e
- ☐ 4e
- ☐ 3e
- ☐ Je ne sais plus

76 Au collège : Combien d'heures de formation avez-vous eues environ ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 2h
- ○ 2-4h
- ○ 5-7h
- ○ 8-10h

- ○ 10-15h
- ○ 16-20h
- ○ 21-30h
- ○ + de 30h
- ○ Je ne sais plus

77 Au collège : précisez le contenu de la formation que vous avez eue ?
*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Découverte de la bibliothèque/centre de documentation
- ☐ Outils de recherche d'information de la bibliothèque/centre de documentation
- ☐ Recherche d'information sur internet
- ☐ Gestion de bibliographies
- ☐ Prise de notes, synthèse
- ☐ Droit de l'information
- ☐ Production d'informations
- ☐ Je ne sais plus
- ☐ Autre:

78 Au collège : quelle était l'utilité selon vous de la formation que vous avez eue ? (1 : inutile, *5* : très utile)
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1
- ○ 2
- ○ 3
- ○ 4
- ○ 5

79 Au collège : qui assurait la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ un(e) enseignant(e)
- ☐ un(e) bibliothécaire/documentaliste
- ☐ un(e) étudiant(e)
- ☐ Autre:

80 Au lycée : en quelle classe avez-vous été formé(e) à la maîtrise de l'information ?
*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Seconde
- ☐ Première
- ☐ Terminale

81 Au lycée : Combien d'heures de formation avez-vous eues environ ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 2h
- ○ 2-4h
- ○ 5-7h
- ○ 8-10h
- ○ 10-15h
- ○ 16-20h
- ○ 21-30h
- ○ + de 30h
- ○ Je ne sais plus

82 Au lycée : précisez le contenu de la formation que vous avez eue ?
*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Découverte de la bibliothèque/centre de documentation

☐ Outils de recherche d'information de la bibliothèque/centre de documentation
☐ Recherche d'information sur internet
☐ Gestion de bibliographies
☐ Prise de notes, synthèse
☐ Droit de l'information
☐ Production d'informations
☐ Je ne sais plus
☐ Autre:

83 Au lycée : quelle était l'utilité selon vous de la formation que vous avez eue ? (1 : inutile, 5 : très utile)
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ 1
○ 2
○ 3
○ 4
○ 5

84 Au lycée : qui assurait la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

☐ un(e) enseignant(e)
☐ un(e) bibliothécaire/documentaliste
☐ un(e) étudiant(e)
☐ Autre:

85 A l'université : Combien d'heures de formation avez-vous eues environ ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ - de 2h
○ 2-4h
○ 5-7h
○ 8-10h
○ 10-15h
○ 16-20h
○ 21-30h
○ + de 30h
○ Je ne sais plus

86 A l'université : précisez le contenu de la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

☐ Découverte de la bibliothèque/centre de documentation
☐ Outils de recherche d'information de la bibliothèque/centre de documentation
☐ Recherche d'information sur internet
☐ Gestion de bibliographies
☐ Prise de notes, synthèse
☐ Droit de l'information
☐ Production d'informations
☐ Autre:

87 A l'université : quelle était l'utilité selon vous de la formation que vous avez eue ? (1 : inutile, 5 : très utile)
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ 1

○ 2
○ 3
○ 4
○ 5

88 A l'université : qui assurait la formation que vous avez eue ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

☐ un(e) enseignant(e)
☐ un(e) bibliothécaire/documentaliste
☐ un(e) étudiant(e)
☐ Autre:

89 Quelle certification avez-vous ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

☐ B2I école
☐ B2I collège
☐ B2I lycée
☐ C2I niveau 1
☐ Autre:

90 Pensez-vous qu'être capable de chercher, utiliser et produire de l'information est essentiel ? *

Veuillez saisir une nombre compris entre 1 et 10 pour chaque élément :

	Evaluation de 1 à 10
Vie personnelle	
Etudes	
Vie professionnelle	

Pratiques culturelles

91 Utilisez-vous plutôt... *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Télévision	Ordinateur	Radio	Cinéma	Presse	Console	Autre
Pour regarder des films	○	○	○	○	○	○	○
Pour regarder ou écouter des émissions	○	○	○	○	○	○	○
Pour jouer à des jeux vidéos	○	○	○	○	○	○	○
Pour vous informer	○	○	○	○	○	○	○

92 En moyenne à quelle fréquence êtes-vous allé(e) dans une bibliothèque ou une médiathèque au cours des 12 derniers mois ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par semaine
- ○ Environ 1 fois par semaine
- ○ Environ 1 ou 2 fois par mois
- ○ Plus rarement
- ○ Jamais ou pratiquement jamais

93 Vous diriez que vous lisez... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Beaucoup de livres
- ○ Moyennement
- ○ Peu
- ○ Pas

94 Que lisez-vous le plus souvent ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Des oeuvres de la littérature classique française ou étrangère (jusqu'au xxe siècle)
- ☐ Des romans autres que policiers ou d'espionnage
- ☐ Des romans policiers ou d'espionnage
- ☐ Des livres de poésie
- ☐ Des documents sur l'histoire
- ☐ Des documents de développement personnel, psychologie
- ☐ Des documents de reportages d'actualité
- ☐ Des mangas, des comics
- ☐ Des albums de bandes dessinées
- ☐ Des documents d'art ou des beaux livres illustrés de photographies
- ☐ Des essais politiques, philosophiques, religieux
- ☐ Des documents pratiques, art de vivre et loisirs
- ☐ Des documents scientifiques, techniques ou professionnels
- ☐ Un ou plusieurs dictionnaire(s) ou encyclopédie(s)
- ☐ Autres livres
- ☐ Des revues ou des magazines, des journaux
- ☐ Des dictionnaires ou des encyclopédies
- ☐ Autre:

95 Quelles sorties culturelles faites-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Au moins une fois par semaine	Au moins une fois par mois	Au moins une fois par an
Cinéma	○	○	○
Théâtre	○	○	○
Musées	○	○	○
Concerts	○	○	○
Expositions	○	○	○
Autres	○	○	○

Pratiques numériques

96 Personnellement, à quelle fréquence utilisez-vous un ordinateur chez vous ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par jour
- ○ Tous les jours ou presque
- ○ 3 ou 4 jours par semaine
- ○ Environ 1 ou 2 jours par semaine
- ○ Environ 1 à 3 jours par mois
- ○ Plus rarement

97 Personnellement, au cours des 4 derniers mois, à quelle fréquence vous êtes-vous connecté(e) à internet, quels que soient le lieu et le mode de votre connexion ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par jour
- ○ Tous les jours ou presque
- ○ 3 ou 4 jours par semaine
- ○ Environ 1 ou 2 jours par semaine
- ○ Environ 1 à 3 jours par mois
- ○ Quelquefois au cours des 12 derniers mois
- ○ Pas de connexion au cours des 12 derniers mois

98 Quand vous vous connectez sur un ordinateur, le plus souvent vous le faites...

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 7

- ☐ À votre domicile
- ☐ Chez vos parents
- ☐ Sur votre lieu d'études
- ☐ Chez des amis, copains ou voisins
- ☐ Dans une bibliothèque
- ☐ Dans un lieu public
- ☐ Autre

99 Quels sont vos usages d'internet ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Envoyer/recevoir des méls	○	○	○	○	○
Communiquer à l'aide d'une messagerie instantanée (Messenger, Skype...)	○	○	○	○	○
Faire des recherches documentaires, consulter des bases de données	○	○	○	○	○
Regarder en direct un programme de télévision	○	○	○	○	○
Écouter en direct la radio	○	○	○	○	○
Lire en ligne des journaux ou magazines	○	○	○	○	○
Visiter des blogs ou des sites personnels	○	○	○	○	○
Chercher des informations pratiques (horaires, météo, formulaires administratifs, comparatifs de prix, etc.)	○	○	○	○	○
Gérer vos affaires personnelles (banque, impôts, payer des factures...)	○	○	○	○	○
Suivre un enseignement en ligne, une formation	○	○	○	○	○
Faire des achats en ligne	○	○	○	○	○
Télécharger des logiciels, des programmes, de la musique ou autre chose	○	○	○	○	○
Aller sur un site de partage de fichiers (Dailymotion, Youtube, Emule,...)	○	○	○	○	○
Jouer à des jeux en réseau (dont jeux d'argent)	○	○	○	○	○
Participer à des chats ou des forums de discussion, écrire des commentaires	○	○	○	○	○
Utiliser les réseaux sociaux :My Space, Facebook, etc.	○	○	○	○	○
Créer ou mettre à jour un blog ou un site personnel	○	○	○	○	○
Mettre des photos, vidéos ou de la musique en ligne pour les partager avec des proches ou non	○	○	○	○	○
Visiter un musée ou une exposition en ligne	○	○	○	○	○
Surfer sans but précis	○	○	○	○	○
Autre(s)	○	○	○	○	○

100 Si vous avez choisi "Autre(s)", précisez

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Très souvent' ou 'Souvent' ou 'Parfois' ou 'Rarement' ou 'Jamais' à la question '99 [0089]' (Quels sont vos usages d'internet ? (Autre(s)))

Veuillez écrire votre réponse ici :

101 Quels sont les thèmes des sites ou des blogs que vous fréquentez le plus ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Un thème en rapport avec vos études ou votre activité professionnelle
- ☐ La vie pratique
- ☐ La culture
- ☐ Les loisirs, sports
- ☐ L'actualité
- ☐ Autre:

102 Parmi les usages du micro-ordinateur autres qu'internet, quels sont ceux que vous avez régulièrement ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Écrire un journal personnel, des nouvelles, etc. (traitement de texte)
- ☐ Écrire des lettres administratives, gérer votre budget, etc. (traitement de texte ou
- ☐ tableurs)
- ☐ Consulter des cédéroms, encyclopédie, dictionnaire, etc.
- ☐ Écouter de la musique téléchargée ou enregistrée sur votre disque dur
- ☐ Écouter des cd
- ☐ Regarder des films, séries ou vidéos que vous avez téléchargés
- ☐ Regarder des dvd que vous avez loués, achetés ou gravés
- ☐ Jouer à des jeux vidéo achetés ou téléchargés (hors internet)
- ☐ Programmer
- ☐ Dessiner, avoir une « activité de création » graphique
- ☐ Créer de la musique : mixer, sampler, composer...
- ☐ Travailler pour vos études (notes, devoirs, etc.)
- ☐ Autre:

103 Finalement au total, combien d'heures estimez-vous passer en moyenne devant l'écran de votre ordinateur (internet compris et quel que soit le lieu) ? *

Veuillez saisir une nombre compris entre 0 et 100 pour chaque élément :

	Nombre d'heures par semaine
Pour vos études	
Pour vos loisirs	
Pour votre vie pratique	

104 Disposez-vous d'une adresse mail ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

105 Disposez-vous d'un compte Facebook® ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

106 Disposez-vous d'un blog, d'une page personnelle ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

Equipement informatique

107 Avez-vous un accès régulier à un ordinateur ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tous les jours	La semaine	Le week-end et les vacances
Chez vous	○	○	○
A l'université	○	○	○
Chez un ami	○	○	○
Dans un lieu public	○	○	○
Ailleurs	○	○	○

108 Avez-vous un accès régulier à Internet ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tous les jours	La semaine	Le week-end et les vacances
Chez vous	○	○	○
A l'université	○	○	○
Chez un ami	○	○	○
Dans un lieu public	○	○	○
Ailleurs	○	○	○

109 Votre accès à Internet est-il le plus souvent ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ En haut débit
- ○ En bas débit

110 Avez-vous un ordinateur réservé à votre usage propre? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

111 Avez-vous un ordinateur portable ou netbook ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

112 Quels périphériques possédez-vous ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Imprimante
- ☐ Web cam
- ☐ Lecteur cd, cédérom ou dvdrom
- ☐ Graveur cd, cédérom ou dvdrom
- ☐ Scanner
- ☐ Disque dur externe
- ☐ Clé usb
- ☐ Autre: [ ]

Profil sociologique

113 Quelle est le plus haut niveau de qualification de votre père ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Aucun
- ○ Certificat d'études primaires
- ○ Brevet des collèges
- ○ CAP
- ○ BEP
- ○ Brevet de maîtrise ou brevet professionnel
- ○ Baccalauréat ou brevet de technicien
- ○ Bac+2
- ○ Bac+3
- ○ Bac+4
- ○ Bac+5
- ○ Bac+6 et plus
- ○ Ne sait pas

114 Quelle est le plus haut niveau de qualification de votre mère ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Aucun
- ○ Certificat d'études primaires
- ○ Brevet des collèges
- ○ CAP
- ○ BEP
- ○ Brevet de maîtrise ou brevet professionnel
- ○ Baccalauréat ou brevet de technicien
- ○ Bac+2
- ○ Bac+3
- ○ Bac+4
- ○ Bac+5
- ○ Bac+6 et plus
- ○ Ne sait pas

115 Quelle est la situation professionnelle de votre père ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Exerce une activité professionnelle
- ○ Au chômage
- ○ En invalidité ou longue maladie
- ○ Retraité
- ○ Père au foyer
- ○ Autre

116 Quelle est/était la situation professionnelle de votre mère ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Exerce une activité professionnelle
- ○ Au chômage
- ○ En invalidité ou longue maladie
- ○ Retraité
- ○ Père au foyer
- ○ Autre

117 Quelle est/était la profession de votre père (actuelle ou dernière exercée) ?
*

Veuillez écrire votre réponse ici :

118 Quelle est/était la profession de votre mère (actuelle ou dernière exercée) ?
*

Veuillez écrire votre réponse ici :

119 Quel est le revenu mensuel de votre père ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Pas de revenu
- ○ - de 1000 euros
- ○ 1001-1500
- ○ 1501-2000
- ○ 2001-2500
- ○ + de 2500
- ○ Je ne sais pas

120 Quel est le revenu mensuel de votre mère ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Pas de revenu
- ○ - de 1000 euros
- ○ 1001-1500
- ○ 1501-2000
- ○ 2001-2500
- ○ + de 2500
- ○ Je ne sais pas

121 Quelle est/était la profession de votre grand-père paternel (actuelle ou dernière exercée) ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

122 Quelle est/était la profession de votre grand-père maternel (actuelle ou dernière exercée) ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

123 Quelle est/était la profession de votre grand-mère maternelle (actuelle ou dernière exercée) ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

124 Quelle est/était la profession de votre grand-mère paternelle (actuelle ou dernière exercée) ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

125 Combien de frères (ou demi-frères) avez-vous ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

126 Combien de soeurs (ou demi-soeurs) avez-vous ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

127 Quelle est la langue que vous parlez majoritairement en famille ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

128 Quelle est l'activité de votre/vos frère(s) et/ou soeur(s) ?

	Année de naissance	Sexe	Situation (préciser les études poursuivies ou la profession)	Niveau d'études le plus élevé atteint	Etudes en cours ou achevées ?
1					
2					
3					
4					

	Année de naissance	Sexe	Situation (préciser les études poursuivies ou la profession)	Niveau d'études le plus élevé atteint	Etudes en cours ou achevées ?
5					
6					
7					
8					

129 Dans quel pays êtes-vous né(e) ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ France
- ○ Autre

130 Dans quelle ville êtes-vous né(e) ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

131 Si vous n'êtes pas né(e) en France, à quel âge êtes-vous arrivé(e) en France ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était à la question '129 [0004]' (Dans quel pays êtes-vous né(e) ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1 an
- ○ 2 ans
- ○ 3 ans
- ○ 4 ans
- ○ 5 ans
- ○ 6 ans
- ○ 7 ans
- ○ 8 ans
- ○ 9 ans
- ○ 10 ans
- ○ 11 ans
- ○ 12 ans
- ○ 13 ans
- ○ 14 ans
- ○ 15 ans
- ○ 16 ans
- ○ 17 ans
- ○ 18 ans
- ○ 19 ans
- ○ 20 ans
- ○ 21 ans
- ○ 22 ans
- ○ 23 ans
- ○ 24 ans
- ○ 25 ans

132 Quelle est votre nationalité ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

133 Où habitez-vous la semaine ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Chez mes parents
- ○ En résidence universitaire
- ○ Seul(e)
- ○ En colocation
- ○ Autre

134 Rentrez-vous régulièrement dans votre famille ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Tous les week-ends

- ○ 1 ou 2 fois par mois
- ○ Pour les vacances
- ○ Rarement
- ○ Jamais

135 A combien de temps se trouve votre lieu de vie de la semaine de votre lieu de formation ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 15 mn
- ○ 16-30 mn
- ○ 31-60 mn
- ○ + d'une heure
- ○ + de 2 heures

136 A combien de temps se trouve votre famille de votre lieu de formation ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 15 mn
- ○ 16-30 mn
- ○ 31-60 mn
- ○ + d'une heure
- ○ + de 2 heures

137 Votre nom ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Ecrivez votre nom avec uniquement l'initiale en majuscule (exemple : "Collé")

138 Votre prénom ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Entrez votre prénom usuel (ex. : "Sacha")

139 Votre date de naissance ? *

Veuillez entrer une date :

140 Vous êtes de sexe... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Féminin
- ○ Masculin

DU Tremplin Réussite mention "Sciences Humaines et Sociales"

Enquête sur les profils des candidats et des étudiants
Bonjour,
Vous souhaitez intégrer le Diplôme d'Université (DU) Tremplin Réussite Réorientation mention "Sciences Humaines".
Pour mieux connaître votre profil, merci de répondre aux questions suivantes.
Ce questionnaire est confidentiel et ne sera pas utilisé pour l'analyse de votre candidature. Il ne sera exploité qu'à des fins administratives et de connaissance des profils des candidats et des étudiants.
Merci.
Sophie Kennel

Il y a 140 questions dans ce questionnaire

Parcours scolaire

1 Quel baccalauréat avez-vous passé ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ S
- ○ L
- ○ ES
- ○ STG
- ○ SMS(ST2S)
- ○ STL
- ○ STI
- ○ STAV
- ○ Hôtellerie
- ○ DAEU
- ○ TMD
- ○ Bac pro
- ○ Autre [ ]

2 Quelle spécialité ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était 'Bac pro' à la question '1 [0020]' (Quel baccalauréat avez-vous passé ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

[ ]

3 En quelle année avez-vous réussi votre baccalauréat ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

[ ]

4 A quelle session avez-vous réussi votre baccalauréat ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1ère session
- ○ Session de rattrapage

5 Quelle mention avez-vous eue au Baccalauréat ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Passable
- ○ Assez-bien
- ○ Bien
- ○ Très bien

6 Quel(s) autre(s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Brevet des collèges
- ☐ CAP
- ☐ BEP
- ☐ Bac pro
- ☐ Aucun
- ☐ Autre: [ ]

7 Dans quels établissements avez-vous suivi votre scolarité ? *

Nom	Ville	Pays	Privé ou Public

	Nom	Ville	Pays	Privé ou Public
Université				
Lycée				
Collège				

Notez "Aucun" si vous n'êtes pas concerné(e).

8 Dans quel collège étiez-vous ? *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Nom du dernier collège fréquenté	
Ville	
Pays	
Privé ou Public ?	

9 Avez-vous redoublé ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

10 Quel(s) niveau(x) avez-vous redoublé(s) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Oui' à la question '9 [0026]' (Avez-vous redoublé ?)

	Niveau	Nombre de redoublement(s)
Au primaire		
Au collège		
Au lycée		
Dans le supérieur		

11 Qui vous a aidé(e) pendant votre scolarité ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Père ou mère
- ☐ Frère ou soeur
- ☐ Soutien scolaire
- ☐ Camarade
- ☐ Personne
- ☐ Autre:

12 Quelle était votre implication dans les études secondaires ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Nul
- ○ Faible
- ○ Normal
- ○ Assez important
- ○ Important

13 Quel était votre intérêt pour vos études secondaires ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Nul
- ○ Faible
- ○ Normal
- ○ Assez important
- ○ Important

14 Quel intérêt portaient vos parents à vos études secondaires ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plutôt soucieux de vos résultats scolaires
- ○ Intéressés, mais sans plus, par vos résultats scolaires
- ○ Peu intéressés par vos résultats scolaires

15 Dans quel lycée étiez-vous ? *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Nom du dernier lycée fréquenté	
Ville	
Pays	
Privé ou Public ?	

16 Dans quel établissement d'enseignement supérieur étiez-vous ? *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Nom du dernier établissement d'enseignement supérieur fréquenté	
Ville	
Pays	
Privé ou Public ?	

Orientation

17 Quelle démarche avez-vous suivie pour votre orientation postbac ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ CDI du lycée
- ☐ CIO
- ☐ Journées des universités
- ☐ Journées portes ouvertes
- ☐ Recherche sur Internet
- ☐ Autre:

18 Par qui avez-vous été conseillé(e) ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Conseiller d'orientation
- ☐ Professeur(s)
- ☐ Parents
- ☐ Un autre membre de votre famille
- ☐ Ami(e)(s)
- ☐ Personne
- ☐ Autre:

19 Quels étaient vos vœux de formation après le baccalauréat ?

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Voeu 1	
Voeu 2	
Voeu 3	
Voeu 4	
Voeu 5	

20 Avez-vous le sentiment d'avoir été suffisamment informé(e) concernant la poursuite d'études post bac ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Assez
- ○ Non

21 Dans quel diplôme et quelle spécialité vous êtes-vous inscrit(e) à la rentrée de septembre ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

22 En quel semestre étiez-vous inscrit(e) en septembre ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Semestre 1
- ○ Semestre 2
- ○ Semestre 3
- ○ Autre

23 Combien d'inscription(s) avez-vous faite(s) dans ce semestre ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1
- ○ 2
- ○ 3
- ○ 4

24 Si vous avez effectué une réorientation, quelle était votre filière d'origine ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

25 Pour quelle raison aviez-vous choisi cette discipline/ce diplôme (1ère orientation) ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Intérêt pour la discipline
- ☐ Proximité
- ☐ Facilité
- ☐ Réputation
- ☐ Recommandation
- ☐ Refus des autres voeux
- ☐ Intérêt pour les débouchés (études)
- ☐ Intérêt pour les débouchés (métiers)
- ☐ Autre:

26 Quels sont vos projets d'orientation aujourd'hui ? *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Discipline, domaine souhaité	
Niveau d'études visé	
Métier envisagé	

Notez "Je ne sais pas encore" si vous n'avez pas de réponse.

27 Comment avez-vous connu le DU Tremplin ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Espace Avenir
- ☐ Site de l'université
- ☐ Site de votre composante
- ☐ Bouche à oreille
- ☐ Information en amphi
- ☐ Famille
- ☐ Ami(e)
- ☐ Enseignant(e)
- ☐ CIO
- ☐ Recherche sur internet
- ☐ Affichage ou tract
- ☐ Autre:

28 Qu'attendez-vous du DU Tremplin ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 8

- [ ] Des méthodes de travail
- [ ] Une expérience professionnelle
- [ ] Un encadrement
- [ ] De trouver ma voie
- [ ] Des bases dans les disciplines
- [ ] Un diplôme
- [ ] D'occuper efficacement mon temps avant une vraie reprise d'études
- [ ] Autre

29

Si vous avez choisi « Autre », précisez.

Veuillez écrire votre réponse ici :

Travail étudiant

30 Quel était jusque-là votre temps de travail hebdomadaire moyen pour les études ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - d'1h
- ○ 1-5h
- ○ 6-10h
- ○ + de 10h

31 Jusque-là, rattrapiez-vous les cours que vous aviez manqués ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Parfois

32 Quelles sont vos méthodes de révision ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Relecture des cours	○	○	○	○	○
Recopiage des notes de cours	○	○	○	○	○
Saisie des notes à l'ordinateur	○	○	○	○	○
Lectures complémentaires	○	○	○	○	○
Exercices supplémentaires	○	○	○	○	○
Rédaction de fiches de révision	○	○	○	○	○

33 Quels ont été vos résultats au semestre 1 ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Très bons
- ○ Bons
- ○ Assez bons
- ○ Passables
- ○ Insuffisants

34 Quels sont les épreuves où vous réussissez le moins ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 9

- ☐ QCM
- ☐ Contrôles de connaissance
- ☐ Travail autonome
- ☐ Dissertations
- ☐ Dossiers
- ☐ Exposés
- ☐ Travaux de groupes
- ☐ Etudes de cas
- ☐ Autre

35 Votre composante proposait-elle un suivi par un enseignant référent ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Je ne sais pas

36 L'avez-vous rencontré(e) ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Oui' à la question '35 [0046]' (Votre composante proposait-elle un suivi par un enseignant référent ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Non
- ○ Oui, une fois
- ○ Oui, plusieurs fois
- ○ Oui, régulièrement
- ○ Autre

37 Si non, pourquoi ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Non' à la question '36 [0047]' (L'avez-vous rencontré(e) ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

38 Votre composante proposait-elle du tutorat ou du soutien ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Je ne sais pas

39 L'avez-vous suivi ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Oui' à la question '38 [0048]' (Votre composante proposait-elle du tutorat ou du soutien ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Non
- ○ Oui
- ○ Oui, une fois
- ○ Oui, plusieurs fois
- ○ Oui, régulièrement

40 Si non, pourquoi ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Non' à la question '39 [0050]' (L'avez-vous suivi ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

41 Vous trouvez qu'à l'université les attentes suivantes sont plus fortes ou moins fortes qu'au lycée ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	---	--	-	=	+	++	+++
Exigence des enseignants	○	○	○	○	○	○	○
Niveau des enseignements	○	○	○	○	○	○	○
Quantité de travail à fournir	○	○	○	○	○	○	○

42 Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de vos études ? (attribuez un chiffre en 1 et 10)

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 29

- [ ] Compréhension
- [ ] Assiduité
- [ ] Manque d'intérêt pour la discipline (erreur d'orientation)
- [ ] Manque d'organisation
- [ ] Liberté et vie sociale
- [ ] Soucis financiers
- [ ] Emploi du temps
- [ ] Relations avec les enseignants
- [ ] Cours en amphithéâtre
- [ ] Anonymat
- [ ] Manque d'encadrement
- [ ] L'information sur la formation (inscriptions, examens, etc.)
- [ ] La compatibilité emploi/formation
- [ ] Maladie
- [ ] Distance de résidence
- [ ] Manque de motivation pour les études
- [ ] Manque d'intérêt pour les cours
- [ ] Inscription par défaut (filière souhaitée pas obtenue)
- [ ] Manque de compréhension des attentes
- [ ] Trop de travail exigé
- [ ] Manque de travail de votre part
- [ ] Lacunes dans les méthodes de travail
- [ ] Connaissances antérieures insuffisantes
- [ ] Problèmes d'expression
- [ ] Vie personnelle difficile
- [ ] Trajets
- [ ] Manque d'échanges avec les autres étudiants
- [ ] Manque d'évaluation continuée
- [ ] Autre

43 Comment travaillez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Souvent	Parfois	Jamais
A la maison	○	○	○
En médiathèque	○	○	○
En bibliothèque universitaire	○	○	○
A l'université	○	○	○
La veille	○	○	○
Le week-end	○	○	○
Les vacances	○	○	○
Le soir	○	○	○
Avec un planning de travail	○	○	○
En groupe	○	○	○

44 Où travaillez-vous le plus pour vos études ? *

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 7

- [ ] En bibliothèque, médiathèque
- [ ] En bibliothèque universitaire
- [ ] Chez vous
- [ ] Dans des salles informatiques
- [ ] Dans des salles de cours normales
- [ ] Dans une cafétaria ou autre
- [ ] Ches quelqu'un d'autre

45 Pourquoi ce choix ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 9

- [ ] Pour les ressources disponibles
- [ ] Pour le calme

- [ ] Pour ne pas être distrait pas d'autres activités
- [ ] Pour pouvoir travailler à plusieurs
- [ ] Pour être seul
- [ ] Pour travailler plus confortablement
- [ ] Pour rencontrer des gens
- [ ] Pour bénéficier d'aide
- [ ] Pour l'équipement ou la connexion

46 Avez-vous déjà suivi des modules d'enseignements entièrement à distance ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 5 et + de 5
- ○ 3-4
- ○ 1-2
- ○ 0

Pratiques informationnelles

47 A combien de temps se trouvent les endroits suivants de vos lieux de vie ou d'études ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	- de 15 mn	15 mn-30 mn	+ de 30 mn
Bibliothèque, médiathèque	○	○	○
Bibliothèque universitaire, SCD	○	○	○

48 Lorsque vous lisez pour vos études, vous arrive-t-il ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Souvent	Parfois	Jamais
De prendre des notes, de faire des fiches	○	○	○
De relever des citations	○	○	○
De photocopier certains passages	○	○	○
D'annoter les marges d'un texte	○	○	○
De souligner ou surligner des passages	○	○	○
De ne lire que quelques extraits	○	○	○

49 Dans quel but faites-vous des recherches d'information ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Loisirs	○	○	○	○	○
Vie quotidienne	○	○	○	○	○
Demande des enseignants	○	○	○	○	○
Initiative personnelle pour les cours	○	○	○	○	○
Curiosité	○	○	○	○	○
Acquisition de culture personnelle	○	○	○	○	○
Autre	○	○	○	○	○

50 Si vous avez choisi autre, précisez.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Très souvent' ou 'Souvent' ou 'Parfois' ou 'Rarement' ou 'Jamais' à la question '49 [0065]' (Dans quel but faites-vous des recherches d'information ? (Autre))

Veuillez écrire votre réponse ici :

51 Dans vos recherches d'information, utilisez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
le portail documentaire de l'ENT	○	○	○	○	○	○
les bibliothèques virtuelles	○	○	○	○	○	○
Les forums	○	○	○	○	○	○
Les signets partagés	○	○	○	○	○	○
Les bases de données bibliographiques	○	○	○	○	○	○
Les connaissances (amis, parents, camarades de promotion)	○	○	○	○	○	○
les experts (enseignants, professionnels, etc.)	○	○	○	○	○	○
Les bibliothèques de l'université	○	○	○	○	○	○
Les bibliothèques publiques	○	○	○	○	○	○
Les moteurs de recherche	○	○	○	○	○	○
Les méta-moteurs	○	○	○	○	○	○
Les outils de veille (flux rss, listes de diffusion, alertes, etc.)	○	○	○	○	○	○
Les sites spécialisés	○	○	○	○	○	○
Les archives ouvertes	○	○	○	○	○	○
Les bases des Universités ouvertes	○	○	○	○	○	○
Des plates-formes d'auto-formation	○	○	○	○	○	○
Google Scholar	○	○	○	○	○	○
Des services payants	○	○	○	○	○	○
Audiovidéocours	○	○	○	○	○	○
Itunes-U	○	○	○	○	○	○
La bibliothèque numérique de l'Univerité de Strasbourg	○	○	○	○	○	○
Les revues électroniques de l'Univerité de Strasbourg	○	○	○	○	○	○
Autre(s)	○	○	○	○	○	○

52 Si vous avez choisi « autre(s) », précisez.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était 'Je ne connais pas' ou 'Jamais' ou 'Rarement' ou 'Parfois' ou 'Souvent' ou 'Très souvent' à la question '51 [0066]' (Dans vos recherches d'information, utilisez-vous ? (Audiovidéocours))

Veuillez écrire votre réponse ici :

53 Pour quelles raison utilisez-vous de préférence les outils que vous avez indiqués ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 8

- [ ] Par habitude
- [ ] Parce que c'est l'outil que je trouve le plus efficace
- [ ] Parce qu'il est ludique
- [ ] Je n'ai pas le choix
- [ ] Je n'en connais pas d'autres
- [ ] Parce qu'il est nouveau
- [ ] Par facilité
- [ ] Je ne sais pas

54 Quel moteur de recherche utilisez-vous le plus ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Google
- ○ Bing
- ○ Exalead
- ○ Yahoo
- ○ Ask
- ○ Autre

55 Utilisez-vous un ou plusieurs moteurs pour une recherche ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Un seul
- ○ Plusieurs

56 Vous faites des recherches documentaires pour vos études... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par jour
- ○ Plusieurs fois par semaine
- ○ Plusieurs fois par mois
- ○ Très rarement

57 Vous faites des recherches documentaires pour vous-même... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par jour
- ○ Plusieurs fois par semaine
- ○ Plusieurs fois par mois
- ○ Très rarement

58 Quels types de sources d'information utilisez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
Vos sources personnelles	○	○	○	○	○	○
Les encyclopédies	○	○	○	○	○	○
Des revues	○	○	○	○	○	○

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
Des livres spécialisées	○	○	○	○	○	○
Les documents des bibliothèques	○	○	○	○	○	○
Des documents acquis pour cela	○	○	○	○	○	○
Des cours en ligne	○	○	○	○	○	○
Des travaux d'autres étudiants	○	○	○	○	○	○
Des exercices en lignes	○	○	○	○	○	○
Des vidéos	○	○	○	○	○	○
Des enregistrements audios	○	○	○	○	○	○
Des présentations type « Power Point »	○	○	○	○	○	○
Des tutoriels	○	○	○	○	○	○
Autre(s)	○	○	○	○	○	○

59 Si vous avez choisi « autre(s) », précisez.

Veuillez écrire votre réponse ici :

60 Depuis le début de vos études universitaires, avez-vous eu à faire des recherches documentaires demandées par des enseignants ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Jamais
- ○ 1-2 fois
- ○ 3-4 fois
- ○ 5-9 fois
- ○ 10 fois ou plus

61 Nombre de travaux pour lesquels une recherche documentaire était demandée *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Aucun
- ○ 1-2
- ○ 3-4
- ○ 5-9
- ○ 10 ou plus

62 Nombre de travaux pour lesquels une recherche documentaire a été faite *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Aucun
- ○ 1-2
- ○ 3-4
- ○ 5-9
- ○ 10 ou plus

63 Quelles sources utilisez-vous pour étudier ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Souvent	Parfois	Jamais
Notes de cours personnelles	○	○	○
Notes de cours empruntées	○	○	○
Cours en ligne de l'enseignant	○	○	○
Autres ressources pédagogiques en ligne	○	○	○
Livres	○	○	○
Articles	○	○	○
Manuels	○	○	○
Ressources cherchées sur internet	○	○	○
Autre(s)	○	○	○

64 Si vous avez coché « Autres », précisez vos sources.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Jamais' ou 'Parfois' ou 'Souvent' à la question '63 [0119]' (Quelles sources utilisez-vous pour étudier ? (Autre(s)))

Veuillez écrire votre réponse ici :

Compétences informationnelles

65 Quel est votre niveau en informatique/bureautique ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Expert
- ○ Très bon
- ○ Bon
- ○ Assez-bon
- ○ Moyen
- ○ Faible
- ○ Nul

66 Comment appréciez-vous vos compétences en matière de recherche d'information ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Expert
- ○ Très bon
- ○ Bon
- ○ Assez-bon
- ○ Moyen
- ○ Faible
- ○ Nul

67 Globalement, rencontrez-vous des difficultés dans vos usages de l'information ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

68 Quelles sont les difficultés que vous rencontrez généralement dans votre recherche d'information ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Maîtrise des outils de recherche
- ☐ Connaissance des bases de données spécialisées
- ☐ Mise à jour par rapport aux évolutions du web
- ☐ Maîtrise des équations de recherche
- ☐ Sélection parmi la multitude des résultats
- ☐ Prise de notes dans les documents
- ☐ Rédaction de synthèses
- ☐ Autre: [ ]

69 Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Non
- ☐ A l'école primaire
- ☐ Au collège
- ☐ Au lycée
- ☐ A l'université
- ☐ Autre: [ ]

70 A l'école primaire : en quelle classe avez-vous été formé(e) à la maîtrise de l'information ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ CP
- ☐ CE1
- ☐ CE2
- ☐ CM1
- ☐ CM2

71 A l'école : Combien d'heures de formation avez-vous eues environ ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 2h
- ○ 2-4h
- ○ 5-7h
- ○ 8-10h
- ○ 10-15h
- ○ 16-20h
- ○ 21-30h
- ○ + de 30h
- ○ Je ne sais plus

72 A l'école primaire : précisez le contenu de la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Découverte de la bibliothèque/centre de documentation
- ☐ Outils de recherche d'information de la bibliothèque/centre de documentation
- ☐ Recherche d'information sur internet
- ☐ Gestion de bibliographies
- ☐ Prise de notes, synthèse
- ☐ Droit de l'information
- ☐ Production d'informations
- ☐ Je ne sais plus
- ☐ Autre:

73 A l'école primaire : quelle était l'utilité selon vous de la formation que vous avez eue ? (1 : inutile, 5 : très utile)
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1
- ○ 2
- ○ 3
- ○ 4
- ○ 5

74 A l'école : qui assurait la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ un(e) enseignant(e)
- ☐ un(e) bibliothécaire/documentaliste
- ☐ un(e) étudiant(e)
- ☐ Autre:

75 Au collège : en quelle classe avez-vous été formé(e) à la maîtrise de l'information ?
*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ 6e
- ☐ 5e
- ☐ 4e
- ☐ 3e
- ☐ Je ne sais plus

76 Au collège : Combien d'heures de formation avez-vous eues environ ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 2h
- ○ 2-4h
- ○ 5-7h
- ○ 8-10h

- ○ 10-15h
- ○ 16-20h
- ○ 21-30h
- ○ + de 30h
- ○ Je ne sais plus

77 Au collège : précisez le contenu de la formation que vous avez eue ?
*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Découverte de la bibliothèque/centre de documentation
- ☐ Outils de recherche d'information de la bibliothèque/centre de documentation
- ☐ Recherche d'information sur internet
- ☐ Gestion de bibliographies
- ☐ Prise de notes, synthèse
- ☐ Droit de l'information
- ☐ Production d'informations
- ☐ Je ne sais plus
- ☐ Autre:

78 Au collège : quelle était l'utilité selon vous de la formation que vous avez eue ? (1 : inutile, 5 : très utile)
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1
- ○ 2
- ○ 3
- ○ 4
- ○ 5

79 Au collège : qui assurait la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ un(e) enseignant(e)
- ☐ un(e) bibliothécaire/documentaliste
- ☐ un(e) étudiant(e)
- ☐ Autre:

80 Au lycée : en quelle classe avez-vous été formé(e) à la maîtrise de l'information ?
*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Seconde
- ☐ Première
- ☐ Terminale

81 Au lycée : Combien d'heures de formation avez-vous eues environ ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 2h
- ○ 2-4h
- ○ 5-7h
- ○ 8-10h
- ○ 10-15h
- ○ 16-20h
- ○ 21-30h
- ○ + de 30h
- ○ Je ne sais plus

82 Au lycée : précisez le contenu de la formation que vous avez eue ?
*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Découverte de la bibliothèque/centre de documentation

☐ Outils de recherche d'information de la bibliothèque/centre de documentation
☐ Recherche d'information sur internet
☐ Gestion de bibliographies
☐ Prise de notes, synthèse
☐ Droit de l'information
☐ Production d'informations
☐ Je ne sais plus
☐ Autre:

83 Au lycée : quelle était l'utilité selon vous de la formation que vous avez eue ? (1 : inutile, 5 : très utile)
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ 1
○ 2
○ 3
○ 4
○ 5

84 Au lycée : qui assurait la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

☐ un(e) enseignant(e)
☐ un(e) bibliothécaire/documentaliste
☐ un(e) étudiant(e)
☐ Autre:

85 A l'université : Combien d'heures de formation avez-vous eues environ ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ - de 2h
○ 2-4h
○ 5-7h
○ 8-10h
○ 10-15h
○ 16-20h
○ 21-30h
○ + de 30h
○ Je ne sais plus

86 A l'université : précisez le contenu de la formation que vous avez eue ?
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

☐ Découverte de la bibliothèque/centre de documentation
☐ Outils de recherche d'information de la bibliothèque/centre de documentation
☐ Recherche d'information sur internet
☐ Gestion de bibliographies
☐ Prise de notes, synthèse
☐ Droit de l'information
☐ Production d'informations
☐ Autre:

87 A l'université : quelle était l'utilité selon vous de la formation que vous avez eue ? (1 : inutile, 5 : très utile)
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ 1

- ○ 2
- ○ 3
- ○ 4
- ○ 5

88 A l'université : qui assurait la formation que vous avez eue ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '69 [0083]' (Avez-vous déjà été formé(e) à la méthodologie documentaire (recherche, traitement, utilisation de l'information) ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ un(e) enseignant(e)
- ☐ un(e) bibliothécaire/documentaliste
- ☐ un(e) étudiant(e)
- ☐ Autre:

89 Quelle certification avez-vous ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ B2I école
- ☐ B2I collège
- ☐ B2I lycée
- ☐ C2I niveau 1
- ☐ Autre:

90 Pensez-vous qu'être capable de chercher, utiliser et produire de l'information est essentiel ? *

Veuillez saisir une nombre compris entre 1 et 10 pour chaque élément :

	Evaluation de 1 à 10
Vie personnelle	
Etudes	
Vie professionnelle	

Pratiques culturelles

91 Utilisez-vous plutôt... *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Télévision	Ordinateur	Radio	Cinéma	Presse	Console	Autre
Pour regarder des films	○	○	○	○	○	○	○
Pour regarder ou écouter des émissions	○	○	○	○	○	○	○
Pour jouer à des jeux vidéos	○	○	○	○	○	○	○
Pour vous informer	○	○	○	○	○	○	○

92 En moyenne à quelle fréquence êtes-vous allé(e) dans une bibliothèque ou une médiathèque au cours des 12 derniers mois ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par semaine
- ○ Environ 1 fois par semaine
- ○ Environ 1 ou 2 fois par mois
- ○ Plus rarement
- ○ Jamais ou pratiquement jamais

93 Vous diriez que vous lisez... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Beaucoup de livres
- ○ Moyennement
- ○ Peu
- ○ Pas

94 Que lisez-vous le plus souvent ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Des oeuvres de la littérature classique française ou étrangère (jusqu'au xxe siècle)
- ☐ Des romans autres que policiers ou d'espionnage
- ☐ Des romans policiers ou d'espionnage
- ☐ Des livres de poésie
- ☐ Des documents sur l'histoire
- ☐ Des documents de développement personnel, psychologie
- ☐ Des documents de reportages d'actualité
- ☐ Des mangas, des comics
- ☐ Des albums de bandes dessinées
- ☐ Des documents d'art ou des beaux livres illustrés de photographies
- ☐ Des essais politiques, philosophiques, religieux
- ☐ Des documents pratiques, art de vivre et loisirs
- ☐ Des documents scientifiques, techniques ou professionnels
- ☐ Un ou plusieurs dictionnaire(s) ou encyclopédie(s)
- ☐ Autres livres
- ☐ Des revues ou des magazines, des journaux
- ☐ Des dictionnaires ou des encyclopédies
- ☐ Autre: _____

95 Quelles sorties culturelles faites-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Au moins une fois par semaine	Au moins une fois par mois	Au moins une fois par an
Cinéma	○	○	○
Théâtre	○	○	○
Musées	○	○	○
Concerts	○	○	○
Expositions	○	○	○
Autres	○	○	○

Pratiques numériques

96 Personnellement, à quelle fréquence utilisez-vous un ordinateur chez vous ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par jour
- ○ Tous les jours ou presque
- ○ 3 ou 4 jours par semaine
- ○ Environ 1 ou 2 jours par semaine
- ○ Environ 1 à 3 jours par mois
- ○ Plus rarement

97 Personnellement, au cours des 4 derniers mois, à quelle fréquence vous êtes-vous connecté(e) à internet, quels que soient le lieu et le mode de votre connexion ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Plusieurs fois par jour
- ○ Tous les jours ou presque
- ○ 3 ou 4 jours par semaine
- ○ Environ 1 ou 2 jours par semaine
- ○ Environ 1 à 3 jours par mois
- ○ Quelquefois au cours des 12 derniers mois
- ○ Pas de connexion au cours des 12 derniers mois

98 Quand vous vous connectez sur un ordinateur, le plus souvent vous le faites...

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 7

- ☐ À votre domicile
- ☐ Chez vos parents
- ☐ Sur votre lieu d'études
- ☐ Chez des amis, copains ou voisins
- ☐ Dans une bibliothèque
- ☐ Dans un lieu public
- ☐ Autre

99 Quels sont vos usages d'internet ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Envoyer/recevoir des méls	○	○	○	○	○
Communiquer à l'aide d'une messagerie instantanée (Messenger, Skype...)	○	○	○	○	○
Faire des recherches documentaires, consulter des bases de données	○	○	○	○	○
Regarder en direct un programme de télévision	○	○	○	○	○
Écouter en direct la radio	○	○	○	○	○
Lire en ligne des journaux ou magazines	○	○	○	○	○
Visiter des blogs ou des sites personnels	○	○	○	○	○
Chercher des informations pratiques (horaires, météo, formulaires administratifs, comparatifs de prix, etc.)	○	○	○	○	○
Gérer vos affaires personnelles (banque, impôts, payer des factures...)	○	○	○	○	○
Suivre un enseignement en ligne, une formation	○	○	○	○	○
Faire des achats en ligne	○	○	○	○	○
Télécharger des logiciels, des programmes, de la musique ou autre chose	○	○	○	○	○
Aller sur un site de partage de fichiers (Dailymotion, Youtube, Emule,...)	○	○	○	○	○
Jouer à des jeux en réseau (dont jeux d'argent)	○	○	○	○	○
Participer à des chats ou des forums de discussion, écrire des commentaires	○	○	○	○	○
Utiliser les réseaux sociaux :My Space, Facebook, etc.	○	○	○	○	○
Créer ou mettre à jour un blog ou un site personnel	○	○	○	○	○
Mettre des photos, vidéos ou de la musique en ligne pour les partager avec des proches ou non	○	○	○	○	○
Visiter un musée ou une exposition en ligne	○	○	○	○	○
Surfer sans but précis	○	○	○	○	○
Autre(s)	○	○	○	○	○

100 Si vous avez choisi "Autre(s)", précisez

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
* La réponse était 'Très souvent' ou 'Souvent' ou 'Parfois' ou 'Rarement' ou 'Jamais' à la question '99 [0089]' (Quels sont vos usages d'internet ? (Autre(s)))

Veuillez écrire votre réponse ici :

101 Quels sont les thèmes des sites ou des blogs que vous fréquentez le plus ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Un thème en rapport avec vos études ou votre activité professionnelle
- ☐ La vie pratique
- ☐ La culture
- ☐ Les loisirs, sports
- ☐ L'actualité
- ☐ Autre:

102 Parmi les usages du micro-ordinateur autres qu'internet, quels sont ceux que vous avez régulièrement ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Écrire un journal personnel, des nouvelles, etc. (traitement de texte)
- ☐ Écrire des lettres administratives, gérer votre budget, etc. (traitement de texte ou
- ☐ tableurs)
- ☐ Consulter des cédéroms, encyclopédie, dictionnaire, etc.
- ☐ Écouter de la musique téléchargée ou enregistrée sur votre disque dur
- ☐ Écouter des cd
- ☐ Regarder des films, séries ou vidéos que vous avez téléchargés
- ☐ Regarder des dvd que vous avez loués, achetés ou gravés
- ☐ Jouer à des jeux vidéo achetés ou téléchargés (hors internet)
- ☐ Programmer
- ☐ Dessiner, avoir une « activité de création » graphique
- ☐ Créer de la musique : mixer, sampler, composer...
- ☐ Travailler pour vos études (notes, devoirs, etc.)
- ☐ Autre:

103 Finalement au total, combien d'heures estimez-vous passer en moyenne devant l'écran de votre ordinateur (internet compris et quel que soit le lieu) ? *

Veuillez saisir une nombre compris entre 0 et 100 pour chaque élément :

	Nombre d'heures par semaine
Pour vos études	
Pour vos loisirs	
Pour votre vie pratique	

104 Disposez-vous d'une adresse mail ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

105 Disposez-vous d'un compte Facebook® ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

106 Disposez-vous d'un blog, d'une page personnelle ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

Equipement informatique

107 Avez-vous un accès régulier à un ordinateur ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tous les jours	La semaine	Le week-end et les vacances
Chez vous	○	○	○
A l'université	○	○	○
Chez un ami	○	○	○
Dans un lieu public	○	○	○
Ailleurs	○	○	○

108 Avez-vous un accès régulier à Internet ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tous les jours	La semaine	Le week-end et les vacances
Chez vous	○	○	○
A l'université	○	○	○
Chez un ami	○	○	○
Dans un lieu public	○	○	○
Ailleurs	○	○	○

109 Votre accès à Internet est-il le plus souvent ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ En haut débit
- ○ En bas débit

110 Avez-vous un ordinateur réservé à votre usage propre? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

111 Avez-vous un ordinateur portable ou netbook ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

112 Quels périphériques possédez-vous ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Imprimante
- ☐ Web cam
- ☐ Lecteur cd, cédérom ou dvdrom
- ☐ Graveur cd, cédérom ou dvdrom
- ☐ Scanner
- ☐ Disque dur externe
- ☐ Clé usb
- ☐ Autre: [ ]

Profil sociologique

113 Quelle est le plus haut niveau de qualification de votre père ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Aucun
- ○ Certificat d'études primaires
- ○ Brevet des collèges
- ○ CAP
- ○ BEP
- ○ Brevet de maîtrise ou brevet professionnel
- ○ Baccalauréat ou brevet de technicien
- ○ Bac+2
- ○ Bac+3
- ○ Bac+4
- ○ Bac+5
- ○ Bac+6 et plus
- ○ Ne sait pas

114 Quelle est le plus haut niveau de qualification de votre mère ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Aucun
- ○ Certificat d'études primaires
- ○ Brevet des collèges
- ○ CAP
- ○ BEP
- ○ Brevet de maîtrise ou brevet professionnel
- ○ Baccalauréat ou brevet de technicien
- ○ Bac+2
- ○ Bac+3
- ○ Bac+4
- ○ Bac+5
- ○ Bac+6 et plus
- ○ Ne sait pas

115 Quelle est la situation professionnelle de votre père ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Exerce une activité professionnelle
- ○ Au chômage
- ○ En invalidité ou longue maladie
- ○ Retraité
- ○ Père au foyer
- ○ Autre

116 Quelle est/était la situation professionnelle de votre mère ?
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Exerce une activité professionnelle
- ○ Au chômage
- ○ En invalidité ou longue maladie
- ○ Retraité
- ○ Père au foyer
- ○ Autre

117 Quelle est/était la profession de votre père (actuelle ou dernière exercée) ?
*

Veuillez écrire votre réponse ici :

118 Quelle est/était la profession de votre mère (actuelle ou dernière exercée) ?
*

Veuillez écrire votre réponse ici :

119 Quel est le revenu mensuel de votre père ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Pas de revenu
- ○ - de 1000 euros
- ○ 1001-1500
- ○ 1501-2000
- ○ 2001-2500
- ○ + de 2500
- ○ Je ne sais pas

120 Quel est le revenu mensuel de votre mère ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Pas de revenu
- ○ - de 1000 euros
- ○ 1001-1500
- ○ 1501-2000
- ○ 2001-2500
- ○ + de 2500
- ○ Je ne sais pas

121 Quelle est/était la profession de votre grand-père paternel (actuelle ou dernière exercée) ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

122 Quelle est/était la profession de votre grand-père maternel (actuelle ou dernière exercée) ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

123 Quelle est/était la profession de votre grand-mère maternelle (actuelle ou dernière exercée) ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

124 Quelle est/était la profession de votre grand-mère paternelle (actuelle ou dernière exercée) ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

125 Combien de frères (ou demi-frères) avez-vous ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

126 Combien de soeurs (ou demi-soeurs) avez-vous ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

127 Quelle est la langue que vous parlez majoritairement en famille ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

128 Quelle est l'activité de votre/vos frère(s) et/ou soeur(s) ?

	Année de naissance	Sexe	Situation (préciser les études poursuivies ou la profession)	Niveau d'études le plus élevé atteint	Etudes en cours ou achevées ?
1					
2					
3					
4					

	Année de naissance	Sexe	Situation (préciser les études poursuivies ou la profession)	Niveau d'études le plus élevé atteint	Etudes en cours ou achevées ?
5					
6					
7					
8					

129 Dans quel pays êtes-vous né(e) ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ France
- ○ Autre

130 Dans quelle ville êtes-vous né(e) ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

131 Si vous n'êtes pas né(e) en France, à quel âge êtes-vous arrivé(e) en France ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était à la question '129 [0004]' (Dans quel pays êtes-vous né(e) ?)

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ 1 an
- ○ 2 ans
- ○ 3 ans
- ○ 4 ans
- ○ 5 ans
- ○ 6 ans
- ○ 7 ans
- ○ 8 ans
- ○ 9 ans
- ○ 10 ans
- ○ 11 ans
- ○ 12 ans
- ○ 13 ans
- ○ 14 ans
- ○ 15 ans
- ○ 16 ans
- ○ 17 ans
- ○ 18 ans
- ○ 19 ans
- ○ 20 ans
- ○ 21 ans
- ○ 22 ans
- ○ 23 ans
- ○ 24 ans
- ○ 25 ans

132 Quelle est votre nationalité ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

133 Où habitez-vous la semaine ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Chez mes parents
- ○ En résidence universitaire
- ○ Seul(e)
- ○ En colocation
- ○ Autre

134 Rentrez-vous régulièrement dans votre famille ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Tous les week-ends

- ○ 1 ou 2 fois par mois
- ○ Pour les vacances
- ○ Rarement
- ○ Jamais

135 A combien de temps se trouve votre lieu de vie de la semaine de votre lieu de formation ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 15 mn
- ○ 16-30 mn
- ○ 31-60 mn
- ○ + d'une heure
- ○ + de 2 heures

136 A combien de temps se trouve votre famille de votre lieu de formation ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ - de 15 mn
- ○ 16-30 mn
- ○ 31-60 mn
- ○ + d'une heure
- ○ + de 2 heures

137 Votre nom ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Ecrivez votre nom avec uniquement l'initiale en majuscule (exemple : "Collé")

138 Votre prénom ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Entrez votre prénom usuel (ex. : "Sacha")

139 Votre date de naissance ? *

Veuillez entrer une date :

140 Vous êtes de sexe... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Féminin
- ○ Masculin

MIEL : Maîtrise de l'Information des Etudiants de Licence, enquête

Savoirs et compétences informationnelles

Ce questionnaire a pour objectif d'évaluer vos compétences en matière de recherche, traitement et production d'informations, ainsi que vos connaissances des enjeux de l'information aujourd'hui.

Ne répondez aux questions que si vous connaissez la réponse. En cas d'hésitation, choisissez « ne sais pas ».

Il y a 28 questions dans ce questionnaire

Savoirs et compétences informationnelles

1 Pour aborder un sujet dont je ne suis pas familier, je commence ma recherche par :
*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Une revue
- ○ Une encyclopédie ou un dictionnaire
- ○ Un moteur de recherche
- ○ Un livre
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

2 Pour trouver des articles sur « la popularité des jeux vidéos », il faut chercher en priorité dans

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 7

- ☐ Le catalogue des bibliothèques
- ☐ Des bases de données bibliographiques
- ☐ Un moteur de recherche
- ☐ Un annuaire
- ☐ Des revues
- ☐ Factiva
- ☐ Je ne sais pas

3 Vous faites une recherche dans le catalogue de la bibliothèque en utilisant les mots « art oratoire ». Aucun document n'est retrouvé par l'ordinateur. Qu'en

déduisez-vous? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ La bibliothèque n'a pas de document sur le sujet
- ○ Je n'ai pas utilisé les bons mots
- ○ Tous les documents sur ce sujet sont prêtés
- ○ Le système est en panne
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre [ ]

4 Vous devez effectuer une recherche dans une base de données en psychologie portant sur « L'effet des relations familiales sur les résultats scolaires des élèves à l'école primaire». Lequel des ensembles de mots utiliserez-vous? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ relations familiales, résultats scolaires, école primaire
- ○ relations familiales, résultats scolaires
- ○ effet, relations familiales, résultats scolaires
- ○ effet, relations familiales, résultats scolaires, école primaire
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre [ ]

5 Laquelle des références bibliographiques suivantes décrit un article de revue? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Tarrab, Gilbert et Robert Pelsser. (1992). Le Rorschach en clinique et en sélection. Marseille, Hommes et perspectives.
- ○ Peaucelle, Jean-Louis. (2001). « La recherche française en systèmes d'information : comparaison avec les États-Unis. » Systèmes d'information et management, 6(3) :5-30.
- ○ Boudon, Pierre. (1991). « L'architecture des années 30, ou l'inversion des signes », in Masses et culture de masses dans les années 30, sous la direction de Régine Robin. Paris, Éditions ouvrières, pp. 137-162.
- ○ Tellier, Yvan et Roger Tessier (dir.). (1990). « Priorités actuelles et futures », in Changement planifié et développement des organisations. Ste-Foy, (Qué.),Presses de l'Université du Québec, T. 2, pp. 132-189.
- ○ Je ne sais pas

6 Un moteur de recherche ne permet pas de trouver... *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Les livres disponibles à la bibliothèque

- [ ] Des renseignements biographiques sur des personnalités connues
- [ ] Des catalogues de produits
- [ ] De l'information sur les entreprises
- [ ] Je ne sais pas
- [ ] Autre:

7 Mon amie m'a suggéré de lire un article publié dans Guide Internet du mois de novembre 2001, « La console Xbox de Microsoft », par Martin Pelletier. Pour vérifier la disponibilité de cet article à la bibliothèque, je cherche dans le catalogue sous : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Guide Internet
- ○ Martin Pelletier
- ○ La console Xbox de Microsoft
- ○ Les réponses (a), (b), et (c) sont bonnes
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

8 Pour trouver à l'aide d'un moteur de recherche (Google, Yahoo, Bing, etc.) des documents sur « L'impact de l'amincissement de la couche d'ozone sur la santé », j'utilise les mots : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ impact, amincissement, couche d'ozone, santé
- ○ couche d'ozone, santé
- ○ couche d'ozone
- ○ cancer de la peau, couche d'ozone
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

9 Pour repérer un grand nombre de documents sur mon sujet, je peux inclure des synonymes dans mon expression de recherche. Pour réunir ces synonymes, j'utilise : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ ET
- ○ +
- ○ SAUF
- ○ OU

- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

10 Vous avez trouvé un livre portant exactement sur le sujet qui vous intéresse. Quelle section du livre allez-vous consulter pour trouver d'autres documents sur le sujet ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Le glossaire
- ○ L'index
- ○ La bibliographie
- ○ La table des matières
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

11 Pour trouver tous les documents sur J. Tolkien dans le catalogue de la bibliothèque, je fais une recherche : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Par titre
- ○ Par éditeur
- ○ Par sujet
- ○ Par auteur
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

12 Lorsque j'interroge une base de données spécialisée pour repérer des documents sur un sujet, il est conseillé d'utiliser la terminologie spécifique à cette base. À cette fin, je consulte : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Un idéogramme
- ○ Un dictionnaire
- ○ Un thésaurus
- ○ Un moteur de recherche Internet
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

13 Vous devez faire une présentation orale portant sur « Les mesures actuellement utilisées dans notre pays pour pallier à la dégradation du milieu naturel ». Parmi les choix suivants, lequel décrit le mieux les idées contenues dans votre sujet ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ dégradation du milieu naturel, France
- ○ mesures utilisées, environnement, pays
- ○ dégradation, environnement, mesures utilisées
- ○ mesures de protection, environnement, France
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

14 J'utilise un métamoteur de recherche tel Copernic ou MetaCrawler pour : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Lancer une requête dans plusieurs moteurs de recherche simultanément
- ○ Exécuter la recherche dans tous les sites Web existants
- ○ Étendre la recherche à des sites Web de langues étrangères
- ○ Exécuter la recherche dans toutes les bases de données disponibles à la bibliothèque
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

15 Pour trouver l'information la plus récente sur la toxicomanie, je consulte : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Un livre
- ○ Une revue
- ○ Une encyclopédie
- ○ Un dictionnaire
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

16 Vous devez faire un travail portant sur « Le traitement de la dépression », quelle stratégie de recherche trouvera le plus petit nombre de documents ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ dépression et psychothérapie
- ○ dépression ou psychothérapie ou antidépresseurs
- ○ dépression et psychothérapie et antidépresseurs

- ○ dépression
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

17 Le catalogue de la bibliothèque permet de trouver, entre autre(s) : *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Tous les titres des livres disponibles à la bibliothèque
- ☐ Tous les titres des livres disponibles sur le marché
- ☐ Tous les titres des articles de revues disponibles à la bibliothèque
- ☐ Tous les titres des revues disponibles à la bibliothèque
- ☐ Aucun de ces énoncés
- ☐ Je ne sais pas

18 Parmi les caractéristiques qui permettent d'évaluer la qualité d'un site Internet on retrouve : *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ La date de publication est mentionnée
- ☐ L'auteur est connu dans le domaine
- ☐ La responsabilité du site est clairement indiquée
- ☐ Il est accessible rapidement
- ☐ L'extension de l'url en .org
- ☐ La qualité de l'auteur
- ☐ Les ressources bibliographiques sont données
- ☐ Aucun de ces énoncés
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ Autre:

19 Vous trouvez des articles de revues et des pages Web qui présentent des opinions sur un sujet d'actualité. Vous désirez utiliser cette information pour rédiger votre travail. Dans quel(s) cas devez-vous inclure une référence à la source d'où vient l'information ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'un article de revue
- ☐ Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'une page Web
- ☐ Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans un article de revue
- ☐ Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans une page Web
- ☐ Aucun de ces énoncés

☐ Je ne sais pas

☐ Autre:

20 Parmi les énoncés suivants, identifiez celui ou ceux décrivant bien les articles publiés dans les revues savantes ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

☐ Ils présentent de l'information scientifique vulgarisée
☐ Ils fournissent une liste de références
☐ Ils décrivent la méthodologie de recherche utilisée
☐ Ils ont été évalués par un comité de lecture avant publication
☐ Aucun de ces énoncés
☐ Je ne sais pas
☐ Autre:

21 A quoi sert un flux RSS ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ A mettre en ligne de l'information
○ A accéder automatiquement à de l'information voulue
○ A envoyer des mails
○ Je ne sais pas
○ Autre

22 Quels sont les sites qui apparaissent en 1er dans un moteur de recherche ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ Les plus intéressants
○ Les liens sponsorisés
○ Les sites les mieux référencés
○ Les sites les plus récents
○ Les sites les plus populaires
○ Je ne sais pas
○ Autre

23 Quel est l'effet produit par l'envoi de la requête "Université Strasbourg" (avec les guillemets) à un moteur de recherche ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ rechercher toutes les pages contenant le mot Université suivi du mot Strasbourg
- ○ rechercher toutes les pages contenant soit le mot Université, soit le mot Strasbourg, soit les deux
- ○ rechercher toutes les pages contenant le mot Université et pas Strasbourg ou bien le mot Nice et pas Université
- ○ rechercher toutes les pages contenant les mots Université et Strasbourg
- ○ rechercher toutes les pages contenant le mot Université et ne contenant pas le mot Strasbourg
- ○ Je ne sais pas

24 Qu'est-ce que l'identité numérique ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Votre identifiant quand vous vous connectez sur un site
- ○ La signature électronique que vous utilisez pour communiquer
- ○ Vos sites ou blogs personnels
- ○ Les traces personnelles vous concernant sur Internet
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre [ ]

25 La loi Hadopi me permet-elle de regarder en ligne une vidéo ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui, du moment que je ne télécharge pas cette vidéo
- ○ Non, jamais
- ○ Seulement si elle est sur Youtube ou Dailymotion
- ○ Seulement si je paye
- ○ Seulement si je respecte les mentions légales
- ○ Je ne sais pas

26 Que peut apporter une bonne pratique de l'information ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 9

- [ ] De la culture générale
- [ ] Des réponses rapides et efficaces
- [ ] Des capacités à utiliser internet

- [ ] Les bases essentielles pour pouvoir apprendre
- [ ] Une meilleure compréhension des cours et des lectures
- [ ] Des connaissances
- [ ] Beaucoup de temps perdu
- [ ] Peu de choses
- [ ] Je ne sais pas

27 Nom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

28 Prénom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

ANNEXE 7 : Test d'entrée sur les compétences informationnelles

MIEL : Maîtrise de l'Information des Etudiants de Licence, test

Savoir et compétences informationnelles : test

Ce parcours a pour objectif d'évaluer vos compétences en matière de recherche, traitement et production d'informations, ainsi que vos connaissances des enjeux de l'information aujourd'hui.

Ne répondez aux questions que si vous connaissez la réponse. En cas d'hésitation, choisissez « Je ne sais pas »

Il y a 20 questions dans ce questionnaire

Savoirs et compétences informationnelles

1 Donnez les mots de la recherche que vous utiliseriez pour les sujets suivants : *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

L'économie et la vie sociale dans les pays africains	
Le non-respect des droits de l'homme	
Soigner les malades du sida	

2 Comment appelle-t-on en français une activité ou un logiciel pédagogique ludique ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

3 Entrez l'équation de recherche utilisée pour trouver la réponse *

Veuillez écrire votre réponse ici :

4 Donnez une définition de cette activité en respectant les règles de citation *

Veuillez écrire votre réponse ici :

5 Développez dans vos mots l'objectif et le principe de cette activité. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

6 Indiquez le site sur le sujet qui vous paraît le plus intéressant. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

7 Quels ont été vos critères de sélection (par ordre de priorité) ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 11

- [ ] La langue
- [ ] Le niveau de compréhension
- [ ] La longueur
- [ ] La clarté
- [ ] Les exemples
- [ ] Le jeu en ligne
- [ ] Les auteurs ou l'éditeur
- [ ] Les illustrations
- [ ] La date
- [ ] Autre
- [ ] Je ne sais pas

8 Précisez la démarche pour trouver une vidéo ou une image illustrant les réseaux sociaux que vous êtes autorisé(e) à utiliser dans une présentation. *

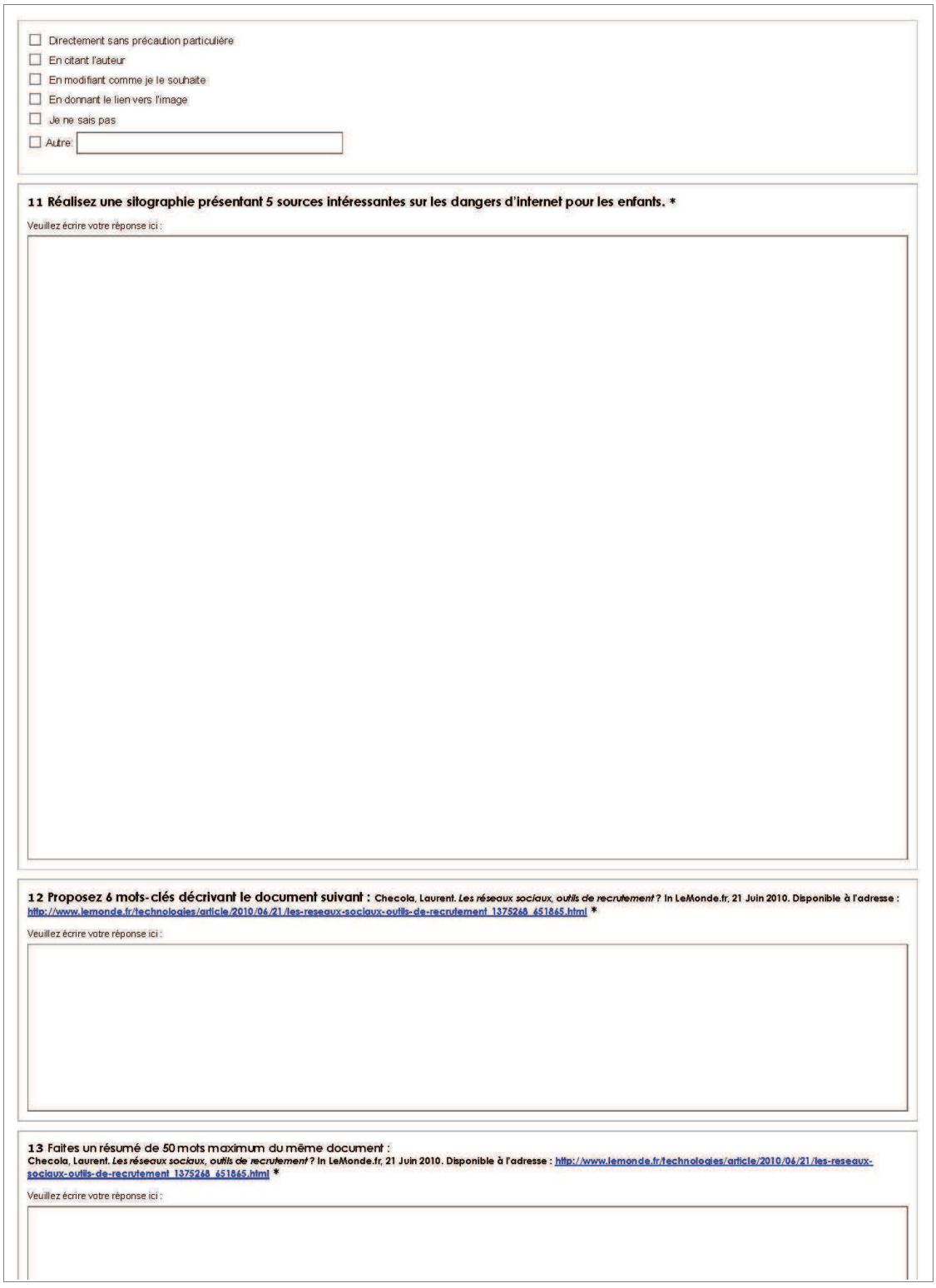
Veuillez écrire votre réponse ici :

9 Donnez le lien vers cette image. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

10 Comment pourrez-vous utiliser cette illustration ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :



☐ Directement sans précaution particulière
☐ En citant l'auteur
☐ En modifiant comme je le souhaite
☐ En donnant le lien vers l'image
☐ Je ne sais pas
☐ Autre:

11 Réalisez une sitographie présentant 5 sources intéressantes sur les dangers d'internet pour les enfants. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

12 Proposez 6 mots-clés décrivant le document suivant : Checola, Laurent. *Les réseaux sociaux, outils de recrutement ?* In LeMonde.fr, 21 Juin 2010. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/06/21/les-reseaux-sociaux-outils-de-recrutement_1375268_651865.html *

Veuillez écrire votre réponse ici :

13 Faites un résumé de 50 mots maximum du même document :
Checola, Laurent. *Les réseaux sociaux, outils de recrutement ?* In LeMonde.fr, 21 Juin 2010. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/06/21/les-reseaux-sociaux-outils-de-recrutement_1375268_651865.html *

Veuillez écrire votre réponse ici :

14 A partir d'une recherche libre, donnez votre point de vue en 15 lignes sur les atouts et les risques des réseaux sociaux *

Veuillez écrire votre réponse ici :

15 Nom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

16 Prénom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Retour sur l'exercice

17 Pensez-vous avoir réussi le test ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Plutôt
- ○ A peu près
- ○ Pas du tout

18 Avez-vous trouvé le test difficile ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Très
- ○ Assez
- ○ Correct
- ○ Pas du tout

19 Nom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

20 Prénom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

ANNEXE 8 : Test de sortie sur les compétences informationnelles

Evaluation finale du module "Sources et méthodologie de recherche d'information"
Ce questionnaire est volontairement le même que celui qui vous a été soumis en début de formation. Veiller à répondre à toutes les questions avec sérieux. Ce travail est évalué.

Il y a 45 questions dans ce questionnaire

Enquête: Savoirs et compétences informationnelles

1 [0001]Pour aborder un sujet dont je ne suis pas familier, je commence ma recherche par : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Une revue
- ○ Une encyclopédie ou un dictionnaire
- ○ Un moteur de recherche
- ○ Un livre
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre [ ]

2 [0002]Pour trouver des articles sur « la popularité des jeux vidéos », il faut chercher en priorité dans

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 7

- [ ] Le catalogue des bibliothèques
- [ ] Des bases de données bibliographiques
- [ ] Un moteur de recherche
- [ ] Un annuaire
- [ ] Des revues
- [ ] Factiva
- [ ] Je ne sais pas

3 [0003]Vous faites une recherche dans le catalogue de la bibliothèque en utilisant les mots « art oratoire ». Aucun document n'est retrouvé par l'ordinateur. Qu'en déduisez-vous? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ La bibliothèque n'a pas de document sur le sujet
- ○ Je n'ai pas utilisé les bons mots
- ○ Tous les documents sur ce sujet sont prêtés
- ○ Le système est en panne
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre [ ]

4 [0004]Vous devez effectuer une recherche dans une base de données en psychologie portant sur « L'effet des relations familiales sur les résultats scolaires des élèves à l'école primaire». Lequel des ensembles de mots utiliserez-vous? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ relations familiales, résultats scolaires, école primaire
- ○ relations familiales, résultats scolaires
- ○ effet, relations familiales, résultats scolaires
- ○ effet, relations familiales, résultats scolaires, école primaire
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre [ ]

5 [0005]Laquelle des références bibliographiques suivantes décrit un article de revue? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Tarrab, Gilbert et Robert Pelsser. (1992). Le Rorschach en clinique et en sélection. Marseille, Hommes et perspectives.
- ○ Peaucelle, Jean-Louis. (2001). « La recherche française en systèmes d'information : comparaison avec les États-Unis. » Systèmes d'information et management, 6(3) :5-30.
- ○ Boudon, Pierre. (1991). « L'architecture des années 30, ou l'inversion des signes », in Masses et culture de masses dans les années 30, sous la direction de Régine Robin. Paris, Éditions ouvrières, pp. 137-162.
- ○ Tellier, Yvan et Roger Tessier (dir.). (1990). « Priorités actuelles et futures », in Changement planifié et développement des organisations. Ste-Foy, (Qué.),Presses de l'Université du Québec, T. 2, pp. 132-189.
- ○ Je ne sais pas

6 [0006]Un moteur de recherche ne permet pas de trouver... *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

☐ Les livres disponibles à la bibliothèque
☐ Des renseignements biographiques sur des personnalités connues
☐ Des catalogues de produits
☐ De l'information sur les entreprises
☐ Je ne sais pas
☐ Autre:

7 [0007]Mon amie m'a suggéré de lire un article publié dans Guide Internet du mois de novembre 2001, « La console Xbox de Microsoft », par Martin Pelletier. Pour vérifier la disponibilité de cet article à la bibliothèque, je cherche dans le catalogue sous : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ Guide Internet
○ Martin Pelletier
○ La console Xbox de Microsoft
○ Les réponses (a), (b), et (c) sont bonnes
○ Je ne sais pas
○ Autre

8 [0008]Pour trouver à l'aide d'un moteur de recherche (Google, Yahoo, Bing, etc.) des documents sur « L'impact de l'amincissement de la couche d'ozone sur la santé », j'utilise les mots : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ impact, amincissement, couche d'ozone, santé
○ couche d'ozone, santé
○ couche d'ozone
○ cancer de la peau, couche d'ozone
○ Je ne sais pas
○ Autre

9 [0009]Pour repérer un grand nombre de documents sur mon sujet, je peux inclure des synonymes dans mon expression de recherche. Pour réunir ces synonymes, j'utilise : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ ET
○ +
○ SAUF
○ OU
○ Je ne sais pas
○ Autre

10 [0010]Vous avez trouvé un livre portant exactement sur le sujet qui vous intéresse. Quelle section du livre allez-vous consulter pour trouver d'autres documents sur le sujet ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ Le glossaire
○ L'index
○ La bibliographie
○ La table des matiéres
○ Je ne sais pas
○ Autre

11 [0011]Pour trouver tous les documents sur J. Tolkien dans le catalogue de la bibliothèque, je fais une recherche : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ Par titre
○ Par éditeur
○ Par sujet
○ Par auteur
○ Je ne sais pas
○ Autre

12 [0012]Lorsque j'interroge une base de données spécialisée pour repérer des documents sur un sujet, il est conseillé d'utiliser la terminologie spécifique à cette base. À cette fin, je consulte : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Un idéogramme
- ○ Un dictionnaire
- ○ Un thésaurus
- ○ Un moteur de recherche Internet
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

13 [0013]Vous devez faire une présentation orale portant sur « Les mesures actuellement utilisées dans notre pays pour pallier à la dégradation du milieu naturel ». Parmi les choix suivants, lequel décrit le mieux les idées contenues dans votre sujet ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ dégradation du milieu naturel, France
- ○ mesures utilisées, environnement, pays
- ○ dégradation, environnement, mesures utilisées
- ○ mesures de protection, environnement, France
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

14 [0014]J'utilise un métamoteur de recherche tel Copernic ou MetaCrawler pour : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Lancer une requête dans plusieurs moteurs de recherche simultanément
- ○ Exécuter la recherche dans tous les sites Web existants
- ○ Étendre la recherche à des sites Web de langues étrangères
- ○ Exécuter la recherche dans toutes les bases de données disponibles à la bibliothèque
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

15 [0015]Pour trouver l'information la plus récente sur la toxicomanie, je consulte : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Un livre
- ○ Une revue
- ○ Une encyclopédie
- ○ Un dictionnaire
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

16 [0016]Vous devez faire un travail portant sur « Le traitement de la dépression », quelle stratégie de recherche trouvera le plus petit nombre de documents ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ dépression et psychothérapie
- ○ dépression ou psychothérapie ou antidépresseurs
- ○ dépression et psychothérapie et antidépresseurs
- ○ dépression
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

17 [0017]Le catalogue de la bibliothèque permet de trouver, entre autre(s) : *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Tous les titres des livres disponibles à la bibliothèque
- ☐ Tous les titres des livres disponibles sur le marché
- ☐ Tous les titres des articles de revues disponibles à la bibliothèque
- ☐ Tous les titres des revues disponibles à la bibliothèque
- ☐ Aucun de ces énoncés
- ☐ Je ne sais pas

18 [0018]Parmi les caractéristiques qui permettent d'évaluer la qualité d'un site Internet on retrouve : *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ La date de publication est mentionnée
- ☐ L'auteur est connu dans le domaine

- [ ] La responsabilité du site est clairement indiquée
- [ ] Il est accessible rapidement
- [ ] L'extension de l'url en .org
- [ ] La qualité de l'auteur
- [ ] Les ressources bibliographiques sont données
- [ ] Aucun de ces énoncés
- [ ] Je ne sais pas
- [ ] Autre:

19 [0019]Vous trouvez des articles de revues et des pages Web qui présentent des opinions sur un sujet d'actualité. Vous désirez utiliser cette information pour rédiger votre travail. Dans quel(s) cas devez-vous inclure une référence à la source d'où vient l'information ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- [ ] Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'un article de revue
- [ ] Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'une page Web
- [ ] Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans un article de revue
- [ ] Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans une page Web
- [ ] Aucun de ces énoncés
- [ ] Je ne sais pas
- [ ] Autre:

20 [0020]Parmi les énoncés suivants, identifiez celui ou ceux décrivant bien les articles publiés dans les revues savantes ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- [ ] Ils présentent de l'information scientifique vulgarisée
- [ ] Ils fournissent une liste de références
- [ ] Ils décrivent la méthodologie de recherche utilisée
- [ ] Ils ont été évalués par un comité de lecture avant publication
- [ ] Aucun de ces énoncés
- [ ] Je ne sais pas
- [ ] Autre:

21 [0021]A quoi sert un flux RSS ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ A mettre en ligne de l'information
- ○ A accéder automatiquement à de l'information voulue
- ○ A envoyer des mails
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

22 [0022]Quels sont les sites qui apparaissent en 1er dans un moteur de recherche ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Les plus intéressants
- ○ Les liens sponsorisés
- ○ Les sites les mieux référencés
- ○ Les sites les plus récents
- ○ Les sites les plus populaires
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre

23 [0023]Quel est l'effet produit par l'envoi de la requête "Université Strasbourg" (avec les guillemets) à un moteur de recherche ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ rechercher toutes les pages contenant le mot Université suivi du mot Strasbourg
- ○ rechercher toutes les pages contenant soit le mot Université, soit le mot Strasbourg, soit les deux
- ○ rechercher toutes les pages contenant le mot Université et pas Strasbourg ou bien le mot Nice et pas Université
- ○ rechercher toutes les pages contenant les mots Université et Strasbourg
- ○ rechercher toutes les pages contenant le mot Université et ne contenant pas le mot Strasbourg
- ○ Je ne sais pas

24 [0024]Qu'est-ce que l'identité numérique ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Votre identifiant quand vous vous connectez sur un site
- ○ La signature électronique que vous utilisez pour communiquer
- ○ Vos sites ou blogs personnels
- ○ Les traces personnelles vous concernant sur Internet
- ○ Je ne sais pas
- ○ Autre [ ]

25 [0025]La loi Hadopi me permet-elle de regarder en ligne une vidéo ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui, du moment que je ne télécharge pas cette vidéo
- ○ Non, jamais
- ○ Seulement si elle est sur Youtube ou Dailymotion
- ○ Seulement si je paye
- ○ Seulement si je respecte les mentions légales
- ○ Je ne sais pas

26 [0026]Que peut apporter une bonne pratique de l'information ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 9

- [ ] De la culture générale
- [ ] Des réponses rapides et efficaces
- [ ] Des capacités à utiliser internet
- [ ] Les bases essentielles pour pouvoir apprendre
- [ ] Une meilleure compréhension des cours et des lectures
- [ ] Des connaissances
- [ ] Beaucoup de temps perdu
- [ ] Peu de choses
- [ ] Je ne sais pas

Test : Savoirs et compétences informationnelles

27 [0001]Donnez les mots de la recherche que vous utiliseriez pour les sujets suivants : *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

L'économie et la vie sociale dans les pays africains	
Le non-respect des droits de l'homme	
Soigner les malades du sida	

28 [0002]Comment appelle-t-on en français une personne dont le métier est de surveiller l'information, d'étudier l'évolution technologique ou la concurrence ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

29 [0003]Entrez l'équation de recherche utilisée pour trouver la réponse *

Veuillez écrire votre réponse ici :

30 [0004]Donnez une définition de cette activité en respectant les règles de citation *

Veuillez écrire votre réponse ici :

31 [0005]Développez dans vos mots l'objectif et le principe de cette activité. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

32 [0006]Indiquez le site sur le sujet qui vous paraît le plus intéressant. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

33 [0007]Quels ont été vos critères de sélection (par ordre de priorité) ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 11

- [ ] La langue
- [ ] Le niveau de compréhension
- [ ] La longueur
- [ ] La clarté
- [ ] Les exemples
- [ ] Le jeu en ligne
- [ ] Les auteurs ou l'éditeur
- [ ] Les illustrations
- [ ] La date
- [ ] Autre
- [ ] Je ne sais pas

34 [0008]Précisez la démarche pour trouver une vidéo ou une image illustrant le développementdurable que vous êtes autorisé(e) à utiliser dans une présentation. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

35 [0009]Donnez le lien vers cette image. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

36 [0010]Comment pourrez-vous utiliser cette illustration ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Directement sans précaution particulière
- ☐ En citant l'auteur
- ☐ En modifiant comme je le souhaite
- ☐ En donnant le lien vers l'image
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ Autre :

37 [0011]Réalisez une sitographie présentant 5 sources intéressantes sur le Web 2.0. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

38 [0012]Proposez 6 mots-clés décrivant le document suivant : Checola, Laurent. *Les réseaux sociaux, outils de recrutement ?* In LeMonde.fr, 21 Juin 2010. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/06/21/les-reseaux-sociaux-outils-de-recrutement_1375268_651865.html *

Veuillez écrire votre réponse ici :

39 [0013]Faites un résumé de 50 mots maximum du même document :
Checola, Laurent. *Les réseaux sociaux, outils de recrutement ?* In LeMonde.fr, 21 Juin 2010. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/06/21/les-reseaux-sociaux-outils-de-recrutement_1375268_651865.html *

Veuillez écrire votre réponse ici :

40 [0015]Nom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

41 [0016]Prénom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Retour sur l'exercice

42 [0015]Pensez-vous avoir réussi le test ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Plutôt
- ○ A peu près
- ○ Pas du tout

43 [0016]Avez-vous trouvé le test difficile ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Très
- ○ Assez
- ○ Correct
- ○ Pas du tout

44 [0017]Nom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

45 [0018]Prénom *

Veuillez écrire votre réponse ici :

ANNEXE 9 : Questionnaire sur les pratiques et compétences informationnelles en EAD

Ce questionnaire a pour objectif d'évaluer les pratiques informationnelles que vous avez eues dans les cours à distance (recherche d'information, utilisation de ressources en ligne, etc.)
Merci de répondre de la façon la plus complète possible

Il y a 27 questions dans ce questionnaire

Pratiques à distance

1 [00001]Dans l'ensemble, trouvez-vous que vous avez eu plus de pratiques informationnelles dans les cours en ligne que pour les autres modules ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

2 [00002]Cela dépendait-il du cours ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

3 [00003]Dans quel(s) cours en ligne avez eu le plus de pratiques informationnelles (en dehors du module sur la recherche d'information) ? Classez-les cours du plus important au moins important. *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était Y'Oui' à la question '2 [00002]' (Cela dépendait-il du cours ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

4 [00004]Quand les ressources documentaires vous étaient proposées par l'enseignant,avez-vous tout de même cherché d'autres informations ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

5 [00005]Pourquoi ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

6 [00006]Evaluez sur l'échelle l'importance de vos pratiques informationnelles dans les cours en ligne. *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Importance	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

7 [00007]Evaluez sur l'échelle l'importance de vos pratiques informationnelles pour les cours en présence. *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Importance	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

8 [0066]Quelles ressources ou outils avez-vous utilisés ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
le portail documentaire de l'ENT	○	○	○	○	○	○
les bibliothèques virtuelles	○	○	○	○	○	○
Les forums	○	○	○	○	○	○
Les signets partagés	○	○	○	○	○	○
Les bases de données bibliographiques	○	○	○	○	○	○

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
Les connaissances (amis, parents, camarades de promotion)	○	○	○	○	○	○
les experts (enseignants, professionnels, etc.)	○	○	○	○	○	○
Les bibliothèques de l'université	○	○	○	○	○	○
Les bibliothèques publiques	○	○	○	○	○	○
Les moteurs de recherche	○	○	○	○	○	○
Les méta-moteurs	○	○	○	○	○	○
Les outils de veille (flux rss, listes de diffusion, alertes, etc.)	○	○	○	○	○	○
Les sites spécialisés	○	○	○	○	○	○
Les archives ouvertes	○	○	○	○	○	○
Les bases des Universités ouvertes	○	○	○	○	○	○
Des plates-formes d'auto-formation	○	○	○	○	○	○
Google Scholar	○	○	○	○	○	○
Des services payants	○	○	○	○	○	○
Audiovidéocours	○	○	○	○	○	○
Itunes-U	○	○	○	○	○	○
La bibliothèque numérique de l'Univerité de Strasbourg	○	○	○	○	○	○
Les revues électroniques de l'Univerité de Strasbourg	○	○	○	○	○	○
Autre(s)	○	○	○	○	○	○

9 [00009]Vous a-t-il manqué sur Moodle des outils pour rechercher ou partager de l'information ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ Oui

○ Non

10 [00010]Lesquels ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était Y'Oui' à la question '9 [00009]' (Vous a-t-il manqué sur Moodle des outils pour rechercher ou partager de l'information ?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Une base de données documentaires
- ☐ Un portail d'information de ressources pour le cours
- ☐ Une base de ressources partagées
- ☐ Un wiki
- ☐ Un outil de partage de signets
- ☐ Autre: ____

11 [00011]Pensez-vous que les compétences en matière de recherche, gestion et partage de l'information sont plus importantes dans l'enseignement à distance que dans l'enseignement en présentiel ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

12 [00008]En général,où étiez-vous pour suivre les cours en ligne ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Chez vous
- ☐ A l'IUT
- ☐ En bibliothèque
- ☐ Dans un lieu public
- ☐ Autre: ____

Pratiques informationnelles

13 [0065]Dans quel but faites-vous des recherches d'information ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Loisirs	○	○	○	○	○
Vie quotidienne	○	○	○	○	○
Demande des enseignants	○	○	○	○	○
Initiative personnelle pour les cours	○	○	○	○	○
Curiosité	○	○	○	○	○
Acquisition de culture personnelle	○	○	○	○	○
Autre	○	○	○	○	○

14 [0068]Si vous avez choisi autre, précisez.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était 1'Très souvent' ou 'Souvent' ou 'Parfois' ou 'Rarement' ou 'Jamais' à la question '13 [0065]' (Dans quel but faites-vous des recherches d'information ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

15 [0066]Dans vos recherches d'information, utilisez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
le portail documentaire de l'ENT	○	○	○	○	○	○
les bibliothèques virtuelles	○	○	○	○	○	○
Les forums	○	○	○	○	○	○
Les signets partagés	○	○	○	○	○	○
Les bases de données bibliographiques	○	○	○	○	○	○
Les connaissances (amis, parents, camarades de promotion)	○	○	○	○	○	○
les experts (enseignants, professionnels, etc.)	○	○	○	○	○	○
Les bibliothèques de l'université	○	○	○	○	○	○
Les bibliothèques publiques	○	○	○	○	○	○

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
Les moteurs de recherche	○	○	○	○	○	○
Les méta-moteurs	○	○	○	○	○	○
Les outils de veille (flux rss, listes de diffusion, alertes, etc.)	○	○	○	○	○	○
Les sites spécialisés	○	○	○	○	○	○
Les archives ouvertes	○	○	○	○	○	○
Les bases des Universités ouvertes	○	○	○	○	○	○
Des plates-formes d'auto-formation	○	○	○	○	○	○
Google Scholar	○	○	○	○	○	○
Des services payants	○	○	○	○	○	○
Audiovidéocours	○	○	○	○	○	○
Itunes-U	○	○	○	○	○	○
La bibliothèque numérique de l'Univerité de Strasbourg	○	○	○	○	○	○
Les revues électroniques de l'Univerité de Strasbourg	○	○	○	○	○	○
Autre(s)	○	○	○	○	○	○

16 [0069]Si vous avez choisi « autre(s) », précisez.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était 6'Je ne connais pas' ou 'Jamais' ou 'Rarement' ou 'Parfois' ou 'Souvent' ou 'Très souvent' à la question '15 [0066]' (Dans vos recherches d'information, utilisez-vous ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

17 [0070]Pour quelles raison utilisez-vous de préférence les outils que vous avez indiqués ?

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 8

☐ Par habitude
☐ Parce que c'est l'outil que je trouve le plus efficace
☐ Parce qu'il est ludique
☐ Je n'ai pas le choix

☐ Je n'en connais pas d'autres
☐ Parce qu'il est nouveau
☐ Par facilité
☐ Je ne sais pas

18 [0071]Quel moteur de recherche utilisez-vous le plus ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ Google
○ Bing
○ Exalead
○ Yahoo
○ Ask
○ Autre ☐

19 [0067]Utilisez-vous un ou plusieurs moteurs pour une recherche ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ Un seul
○ Plusieurs

20 [0072]Vous faites des recherches documentaires pour vos études... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ Plusieurs fois par jour
○ Plusieurs fois par semaine
○ Plusieurs fois par mois
○ Très rarement

21 [0073]Vous faites des recherches documentaires pour vous-même... *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

○ Plusieurs fois par jour
○ Plusieurs fois par semaine
○ Plusieurs fois par mois
○ Très rarement

22 [0074]Quels types de sources d'information utilisez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Je ne connais pas
Vos sources personnelles	○	○	○	○	○	○
Les encyclopédies	○	○	○	○	○	○
Des revues	○	○	○	○	○	○
Des livres spécialisées	○	○	○	○	○	○
Les documents des bibliothèques	○	○	○	○	○	○
Des documents acquis pour cela	○	○	○	○	○	○
Des cours en ligne	○	○	○	○	○	○
Des travaux d'autres étudiants	○	○	○	○	○	○
Des exercices en lignes	○	○	○	○	○	○
Des vidéos	○	○	○	○	○	○
Des enregistrements audios	○	○	○	○	○	○
Des présentations type « Power Point »	○	○	○	○	○	○
Des tutoriels	○	○	○	○	○	○
Autre(s)	○	○	○	○	○	○

23 [0075]Si vous avez choisi « autre(s) », précisez.

Veuillez écrire votre réponse ici :

Compétences informationnelles

24 [0080]Comment appréciez-vous vos compétences en matière de recherche d'information ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Expert
- ○ Très bon
- ○ Bon
- ○ Assez bon
- ○ Moyen
- ○ Faible
- ○ Nul

25 [0081]Globalement, rencontrez-vous des difficultés dans vos usages de l'information ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

26 [0082]Quelles sont les difficultés que vous rencontrez généralement dans votre recherche d'information ? *

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Maîtrise des outils de recherche
- ☐ Connaissance des bases de données spécialisées
- ☐ Mise à jour par rapport aux évolutions du web
- ☐ Maîtrise des équations de recherche
- ☐ Sélection parmi la multitude des résultats
- ☐ Prise de notes dans les documents
- ☐ Rédaction de synthèses
- ☐ Autre: ____

27 [0085]Pensez-vous qu'être capable de chercher, utiliser et produire de l'information est essentiel ? *

Veuillez saisir une nombre compris entre 1 et 10 pour chaque élément :

	Evaluation de 1 à 10
Vie personnelle	
Etudes	
Vie professionnelle	

Sophie Kennel

« Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne »

RESUME

Au croisement des études sur la réussite à l'université, la culture informationnelle et plus largement la culture numérique, l'étude de cas proposée interroge les liens entre les apprentissages en ligne et les pratiques et compétences informationnelles des étudiants. Une première enquête a permis d'identifier les profils académiques et sociologiques des étudiants inscrits dans un dispositif de remise à niveau et d'aide à l'orientation proposé par l'université de Strasbourg.

D'autres enquêtes et tests ont été menés pour connaître les pratiques informationnelles de ces étudiants dans les contextes de formation en ligne et évaluer leurs compétences à l'entrée et à la sortie du dispositif. Les résultats montrent que notre population ne correspond pas au profil type de l'étudiant en échec. Par ailleurs, nos conclusions rejoignent en partie nos hypothèses sur la pauvreté des pratiques informationnelles en e-learning et le manque de compétences expertes dans ce domaine malgré les modules de formation suivis par ces étudiants.

MOTS-CLES

e-learning – culture informationnelle – pédagogie universitaire – médiation documentaire – pratiques informationnelles – réussite étudiante – technologies éducatives

ABSTRACT

Crossing studies on college academic achievement, information literacy and digital culture, the proposed case study questions the relationship between distance learning and students information practices and information literacy. An initial survey has identified academic and sociological profiles of students who are enrolled in a program offered by the University of Strasbourg to help them succeed in their curricula.

Other surveys and tests were conducted to know the information practices of these students in online learning contexts and evaluate their skills entering and exiting the program. The results show that our population does not fit the profile of student failure. Moreover, our conclusions support our hypothesis about poverty information practices in e-learning and lack of expert skills in this area despite several courses followed by these students.

KEYWORDS

e-learning – information litteracy – university teaching and learning – information practices – mediation of information - college academic achievement - educational technology