

Impact d'un projet
d'innovation pédagogique
numérique sur les collaborations
entre équipes pédagogiques
et services de la documentation
à l'Université

Phase 1

Étude réalisée par

**Emmanuel
Brandl**

Ingénieur de recherche

Mai 2018

enssib 



Impact d'un projet
d'innovation
pédagogique
numérique sur les
collaborations entre
équipes pédagogiques
et services de la
documentation à
l'Université

L'exemple du projet

« Des ebooks pour la Licence »
de l'Université de La Réunion

- Phase 1 -
(année 2017)

Étude réalisée par

Emmanuel Brandl

Ingénieur de recherche

Mai 2018

Couverture, maquette et mise en page :
Studio Topica : < <https://www.studiotopica.fr/> >



« Les changements révolutionnaires réussissent à s'imposer quand leurs instigateurs peuvent convaincre certains membres, ou tous les membres, du monde (...) concerné de coopérer aux activités requises par leur conception de la discipline. »

H.S. Becker. *Les mondes de l'art*. Flammarion. 1988, p. 308.



Sommaire

Sommaire 4

Note de cadrage 6

Contexte 6

Cadrage de l'étude Enssib 8

**Liste des sigles
et abréviations utilisés** 10

**Synthèse
des principaux résultats** 12

Rappel : objet de l'étude 13

Questionnement et synthèse 13

Mots clés 15

Descriptif et représentation
graphique des indicateurs
analytiques 15

I. Introduction générale	21	III. Conclusion	91
I.1. Déployer des ebooks pour la Licence	23	III.1. Caractériser les facteurs de collaboration	93
I.2. Étudier les formes de collaboration entre équipes pédagogiques et personnels du SCD	24	III.2. Une prise de conscience des besoins partagés de collaboration	96
I.3. Intérêt et enjeux de l'étude	25	Bibliographie	102
I.4. Quels indicateurs pour quelles « collaborations » ?	27	Table des matières	106
I.5. L'hypothèse du triptyque « contenu – pilotage – profils »	31	Annexes	112
I.6. Méthode de recueil des données	35	Annexe 1 : guide d'entretien « enseignants-chercheurs »	113
II. Résultats. Des collaborations structurées par trois facteurs.	39	Annexe 2 : guide d'entretien « bibliothécaires »	116
II.1. Collaborer dans une relation asymétrique ?	42	Annexe 3 : liste des personnes identifiées en lien avec le projet	119
II.2. Facteur 1 Le contenu même du projet	45		
II.3. Facteur 2 Le pilotage du projet	52		
II.4. Facteur 3 Le profil de l'enseignant-chercheur	66		

Notes de cadrage



Réalisation d'une étude complémentaire au déroulement du projet « Des ebooks pour la Licence », menée dans le cadre de l'appel à manifestation d'intérêt 2016 « Production / éditorialisation de ressources pédagogiques et accompagnement de leurs usages »

- Université de La Réunion
- Enssib

Contexte

Un projet, une étude.

Objectif général du projet

« Des ebooks pour la Licence »

Objectif du Service commun de la documentation (SCD) de l'Université de La Réunion de « *donner une nouvelle dimension à [son] offre documentaire en lui associant un volet numérique systématique pour l'ensemble des étudiants en Licence, en collaboration avec les enseignants.* »

Objet de l'étude complémentaire
menée par l'Enssib.

L'étude porte spécifiquement sur les collaborations avec les enseignants-chercheurs engendrées par le projet « Des ebooks pour la Licence ». Elle vise donc à *caractériser* les modes de collaboration entre les équipes pédagogiques (enseignants-chercheurs) et le SCD de l'Université de La Réunion.

Elle s'attachera ainsi à répondre aux deux questions suivantes :

1. Peut-on constater un impact du projet sur la mise en place effective de collaborations interprofessionnelles (si absence préalable) ou de nouvelles formes de collaboration entre les équipes du SCD et les enseignants-chercheurs ?
2. Comment caractériser ces formes de collaboration et leurs évolutions ?

Partenaires

Partenaires institutionnels

- Service commun de la documentation (SCD) de l'Université de La Réunion.
- École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (Enssib).

Porteurs opérationnels

- SCD de l'Université de La Réunion.
- Direction du système d'information (DSI) de l'Université de La Réunion.
- EnssibLab puis Pôle Prospective (Enssib).

Partenaires opérationnels

- Observatoire des usages du numérique (OBSUN) de l'Université de La Réunion.
- Direction des usages du numérique (DUN) de l'Université de La Réunion.

Participants à l'étude Enssib

EnssibLab puis Pôle Prospective (mission enquêtes).

- Emmanuel Brandl, Chef de projet expert, chargé de mission « Enquêtes », Direction de la Valorisation de l'Enssib, Pôle Prospective.
- Delphine Merrien, Responsable du service EnssibLab, puis du Pôle Prospective.

SCD

- Gwenaëlle Marchais, Responsable Service Bibliothèque électronique, BU sciences - Campus Moufia - Saint Denis.

- Laurent Baudy, Chef de projet, BU Sciences - Campus Moufia - Saint Denis.
- Nicole Bonazzi, Responsable de la BU Tampon.
- Éliane Falco, Responsable BU Santé, Terre Sainte, et bibliothèque IUT de Saint Pierre.
- Nicolas Alarcon, Chef de projet Archive ouverte et *Open Access*.

OBSUN

- Christophe Porlier, Directeur de projet.
- Véronique Hoarau, en charge la gestion de l'outil AGIMUS.
- Jean Simon, ÉSPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation), Chargé de mission pour le numérique.

DUN

- Philippe Letellier, Directeur.

Enseignants-chercheurs

- Maud Balland, biologie.
- Sébastien Hoarau, informatique.
- Yves Martin, mathématiques.
- Jean Simon, informatique.

Pilotage de l'étude Enssib

Équipe projet : membres à plein temps sur le projet

- Emmanuel Brandl, Enssib.
- Laurent Baudy, BU Sciences - Campus Moufia - Saint Denis.

Équipe étendue : intervenants ponctuels

- Delphine Merrien, Enssib.
- Nicolas Alarcon, SCD.

Groupe de travail

- Représentants du SCD, de l'Enssib, de l'OBSUN et de la DUN.

Pilotage opérationnel

- Laurent Baudy, BU sciences - Campus Moufia - Saint Denis.
- Emmanuel Brandl, Enssib.
- Delphine Merrien, Enssib.

Cadrage de l'étude Enssib

Description des attendus

Objectif général

Les données recueillies et analysées doivent permettre de *caractériser l'évolution de la nature des collaborations interprofessionnelles* engendrées par le projet « Des ebooks pour la Licence » entre les équipes du SCD et les enseignants-chercheurs, incluant un profilage des enquêtés.

Objectifs détaillés

Caractérisation des collaborations effectives entre Service commun de la documentation (SCD) et enseignants-chercheurs :

- antérieures au projet ;
- évolution générale entre décembre 2016 et juin 2017 ;
- perceptions depuis la réception du projet, en spécifiant le ressenti de

son déroulement par les enseignants (identification des points forts et des freins rencontrés).

Livrables

- Un rapport d'étude qui présente un exemple concret des conditions de déploiement d'une offre d'ebooks pour la Licence dans une université.
- Une annexe méthodologique comprenant les guides d'entretien et la liste des personnes interviewées.

Méthodes

L'étude est qualitative, elle s'appuie sur une analyse de l'ensemble des supports de communication utilisés et une série d'entretiens menés en face-à-face et/ou en ligne :

- à destination des membres du SCD,
- à destination des enseignants-chercheurs.

Liste des sigles et abréviations utilisés



AES	Administration économique et sociale
AMI	Appel à manifestation d'intérêt
BU	Bibliothèque universitaire
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP	Certificat d'aptitude au professorat de Lycée Professionnel
CFVU	Commission de la formation et de la vie universitaire
DGESIP	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DSI	Direction des services informatiques
DUN	Direction des usages du numérique
EC	Enseignant-chercheur
Ensib	École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques

ÉSPÉ	École supérieure du professorat et de l'éducation	PDF	<i>Portable document format</i>
HDP	Habilitation à diriger de la pédagogie	PRAG	Professeur agrégé
HDR	Habilitation à diriger des recherches	PRCE	Professeur certifié
HTML	<i>HyperText Markup Language</i>	PU	Professeur des universités
IP	Innovation pédagogique	RPN	Ressources pédagogiques numériques
IUT	Institut universitaire de technologie	SCD	Service commun de la documentation
L	Licence (L1 : Licence 1 ^{ère} année, etc.)	SHS	Sciences humaines et sociales
LISEC	Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication	TIC	Technologies de l'information et de la communication
LMD	Licence - Master - Doctorat	TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
MCF	Maître de conférences	TP	Travaux pratiques
MENESR	Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche	UFR	Unité de formation et de recherche
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>	VP	Vice-Président
OBSUN	Observatoire des usages du numérique		
PACES	Première année commune d'études de santé		

Synthèse des principaux résultats



Rappel : objet de l'étude

Questionnement et synthèse

Mots clés

Descriptif et représentation graphique des
indicateurs analytiques

Rappel : objet de l'étude

L'étude rend compte de l'impact de trois facteurs (le contenu, le pilotage et les profils individuels) sur les conditions de collaboration qui peuvent s'établir entre bibliothécaires et enseignants-chercheurs autour d'un projet d'innovation pédagogique par le numérique.

Questionnement et synthèse

Questionnement

L'étude s'est attachée à apporter des éléments de réponse aux deux questions suivantes :

1. Peut-on constater un impact du projet sur la mise en place effective de collaborations interprofessionnelles (si absence préalable) ou de nouvelles formes de collaboration entre les équipes du SCD et les enseignants-chercheurs ?
2. Comment caractériser ces formes de collaboration et leurs évolutions ?

Synthèse des résultats

Identification des collaborations et impact du projet

L'étude des collaborations interprofessionnelles s'est révélée être une nécessité. En effet, en contrepoint à la citation d'Howard Saul Becker qui ouvre ce rapport, il s'avère que dans le cas qui nous occupe le projet a besoin de collaborations pour se réaliser : étudier les collaborations interprofessionnelles qui s'organisent (ou non) autour de ce projet revenait *in fine* à étudier les conditions mêmes de réalisation du projet.

Le projet d'innovation pédagogique dans lequel s'inscrit le projet « Des ebooks pour la Licence » ainsi que le cadre institutionnel qui lui est donné (l'Appel à manifestation

d'intérêt - AMI) ont *fait émerger* des collaborations en provoquant un *décloisonnement* des besoins professionnels attendant à sa mise en œuvre, avec toutes les difficultés que peut rencontrer un projet naissant de collaborations entre deux corps professionnels qui, pour certains et parfois, se côtoient, mais qui professionnellement et le plus souvent ne se connaissent pas (sans s'ignorer pour autant). Ainsi, l'analyse de la phase 1 de déploiement du projet fait état de relations de collaboration :

- a. relativement peu nombreuses,
- b. centrées sur les disciplines scientifiques et techniques,
- c. à l'état naissant, ou en construction,
- d. menées à travers une démarche artisanale, pragmatique et adaptative,
- e. rarement satisfaisantes au regard des attendus relatifs à la notion centrale de « scénario pédagogique ».

Modèle d'analyse, profils socioprofessionnels et caractérisation des collaborations

La présente étude a cherché à aller au-delà de la seule caractérisation des collaborations, pour tenter de *comprendre* ces caractéristiques en revenant sur ce qui les produit. Pour ce faire, nous avons élaboré un *modèle d'analyse* des collaborations entre équipes du SCD et enseignants-chercheurs qui s'articule autour du triptyque « contenus – pilotage – profils ». À l'aide d'une série d'indicateurs, l'étude de ce triptyque s'est révélée heuristique. En effet, si l'analyse des données a permis de caractériser les contenus et le pilotage, ce modèle a surtout permis de comprendre que les caractéristiques socioprofessionnelles des acteurs en présence (bibliothécaires et enseignants-chercheurs) sont un facteur *déterminant* des conditions de possibilité d'une collaboration.

Si les résultats n'ont pas de valeur de représentativité, puisque l'effectif est trop restreint, il nous semble cependant que le modèle d'analyse et d'interprétation des données peut être, lui, transposable à d'autres contextes universitaires et permettre d'envisager une démarche comparative.

Ce volet du rapport s'attache plus spécifiquement à l'analyse du profil des enseignants-chercheurs – un second volet insistera sur le profil des bibliothécaires. On constate alors que la *combinaison* des caractéristiques socioprofessionnelles individuelles à même de mener un enseignant-chercheur vers une « collaboration fructueuse » avec le SCD sur la base du projet proposé peut se rapporter, dans le champ des disciplines scientifiques et techniques, à l'association de compétences numériques avec le fait de privilégier l'enseignement sur la recherche (voir détails p. 81-85).

Synthèse des propositions détaillées dans le rapport d'étude (p. 93)

1. Associer *dès l'origine* d'un tel projet d'innovation pédagogique numérique un (ou plusieurs) enseignant(s)-chercheur(s), dont le(s) profil(s) serai(en)t proche(s) de l'« idéal-type » dégagé dans la présente étude (p. 85-89).
2. Associer *dès l'origine* d'un tel projet un tiers expert en ingénierie pédagogique et technologies numériques sous-jacentes à l'élaboration de modules ou contenus d'apprentissage en ligne.
3. Envisager la mise en place de *formations* à l'usage de la documentation pédagogique numérique à destination des enseignants-chercheurs.
4. Instaurer des temps annuels d'échanges interprofessionnels (type « journée d'étude ») consacrés à la question de l'innovation pédagogique.

Mots clés

Ebooks, innovation pédagogique, collaborations, bibliothécaires, enseignants-chercheurs, scénario pédagogique, documentation, enseignement, compétences numériques, reconnaissance.

Descriptif et représentation graphique des indicateurs analytiques

Voir pages suivantes.

Tableau 1. Descriptif des indicateurs analytiques

Indicateurs*	Titre	Descriptif
[1]	Existence d'un projet	(Identifier**) une action (ou un projet) à mener
[2a]	Objectif(s) commun(s)	(Identifier) la présence initiale d'un ou plusieurs « objectifs (ou de buts) communs » à atteindre
[2b]	Stratégies consacrées à la définition des objectifs	(Identifier) la présence de stratégies de définition de cet/ces objectif/s
[3]	Organisation de projet	(Identifier) des formes d'« organisation » : se structurer dans le temps et l'espace, avoir des moments, des lieux, des rôles, des tâches à réaliser.
[4]	Temporalité	(Identifier) le respect ou non du phasage initial et les activités déployées dans le temps
[5]	Volontés / Motivations	(Identifier) des volontés et des motivations à participer
[6]	Diffusion	(Identifier) les stratégies de diffusion des contenus et les supports utilisés (à distance, en face-à-face, individuellement, collectivement)
[7]	Interconnaissances	(Identifier) un rapport réciproque de connaissance et de reconnaissance des compétences respectives
[8]	Rentabilité de l'investissement	(Identifier) le fait que les bénéfices (avantages) de la collaboration surpassent les désavantages (inconvenients)
[9]	Climat de confiance	(Identifier) la présence d'un climat de confiance
[10]	Partage	(Identifier) la présence de stratégies de co-élaboration (partage de l'information, des décisions...)
[11]	Complémentarité (compétences)	(Identifier) une complémentarité ou une stratégie visant à rendre effectives les compétences et les formes d'expertises
[12a]	Valeurs professionnelles	(Identifier) les valeurs professionnelles en jeu
[12b]	Questionnements professionnels	(Identifier) des volontés et des motivations à aller à l'encontre de certaines valeurs, perceptions et représentations professionnelles
[13]	Soutiens	(Identifier) la présence d'un support organisationnel et hiérarchique

Indicateurs*	Titre	Descriptif
[14a]	Contenus (Format)	(Identifier) la présence de contenus adaptés aux besoins
[14b]	Contenus (Exploitation)	(Identifier) la présence d'une exploitation satisfaisante des contenus
[14c]	Contenus (Accessibilité)	(Identifier) la présence de conditions d'accès optimisées

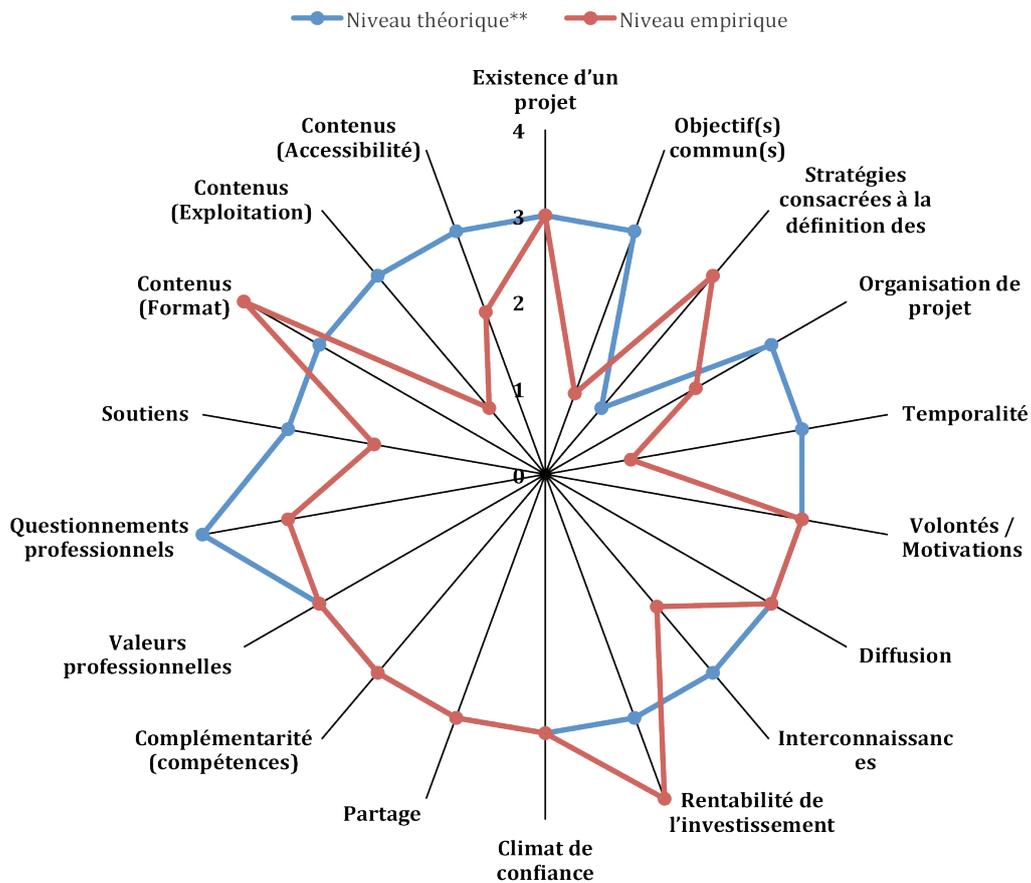
* Dans le corps du rapport, les indicateurs sont rappelés par leur numérotation en rouge entre crochets.

** « Identifier » signifie ici « constater la présence/absence de » l'indicateur et/ou « rechercher les variables qui permettent d'expliquer » le constat effectué.

Figure 1. Représentation graphique de la valeur des indicateurs analytiques utilisés et comparaison avec un projet théorique

Le graphique ci-dessous permet de comparer indicateur par indicateur le radar d'un projet théorique ayant un niveau idéal atteint pour chaque indicateur (niveau théorique) avec le radar du projet actuel (niveau empirique).

Indicateurs*	Titres	Pages	Niveau théorique**	Niveau empirique
[1]	Existence d'un projet	23, 41	3	3
[2a]	Objectif(s) commun(s)	44	3	1
[2b]	Stratégies consacrées à la définition des objectifs	54, 58-59	1	3
[3]	Organisation de projet	52-66, 59	3	2
[4]	Temporalité	61-65	3	1
[5]	Volontés / Motivations	44, 45, 52, 59, 70	3	3
[6]	Diffusion	60-61	3	3
[7]	Interconnaissances	50, 53, 72, 75, 79	3	2
[8]	Rentabilité de l'investissement	72	3	4
[9]	Climat de confiance	65-66	3	3
[10]	Partage	24, 60, 75	3	3
[11]	Complémentarité (compétences)	60, 70, 79	3	3
[12a]	Valeurs professionnelles	67, 77, 80	3	3
[12b]	Questionnements professionnels	58, 80	4	3
[13]	Soutiens	52-54	3	2
[14a]	Contenus (Format)	45-47, 71	3	4
[14b]	Contenus (Exploitation)	50, 71	3	1
[14c]	Contenus (Accessibilité)	47-50, 72	3	2



Variable individuelle* (4)**

Présence/oui (3)

En cours (2)

Absence/non (1)

* On trouvera des observations rédigées pour chaque indicateur pages 99-100.

** Le niveau théorique est obtenu par lecture de la littérature consacrée à la problématique de la collaboration interprofessionnelle par projet dans les organisations (voir bibliographie).

*** Nous mettons « variable individuelle » lorsqu'il est difficile ici de conclure globalement quant à l'état de l'indicateur parce que sa présence, le fait qu'il soit en cours, ou son absence, varie en fonction de variables socioprofessionnelles (par exemple : l'indicateur « rentabilité de l'investissement » dépend des compétences numériques maîtrisées individuellement).





Introduction

Rappel : objet de l'étude

Questionnement et synthèse

Mots clés

Descriptif et représentation graphique des indicateurs analytiques

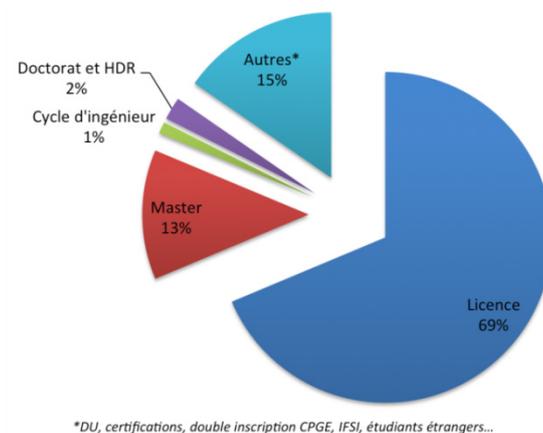
I.1. Déployer des ebooks pour la Licence

En 2016¹, l'appel à manifestation d'intérêt (AMI) lancé par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) pour la thématique « Production / éditorialisation de ressources pédagogiques et accompagnement de leurs usages » a retenu le projet porté par le Service Commun de la Documentation (SCD) de l'Université de La Réunion intitulé « Des ebooks pour la Licence » [1]². De la sorte, le projet s'inscrit pleinement dans la mission originelle des bibliothèques universitaires : la mise à disposition et l'accès aux ressources documentaires pour la formation et la recherche.

Si l'on reprend les termes du projet, deux constats s'imposent :

1) à l'Université de La Réunion, l'offre de ressources électroniques reste essentiellement ciblée sur les publics avancés (Master et Recherche) alors même que le cycle Licence représente près de 70% des étudiants (graphique ci-dessous),

2) le taux de passage en 2^{ème} année de Licence (L2) est deux fois inférieur à la moyenne nationale.



Source : <http://www.univ-reunion.fr/luniversite/luniversite-en-chiffres/>

1. Je remercie ici André-Pierre Syren (Directeur de la valorisation, Enssib) ainsi que Delphine Merrien (responsable du pôle « Prospective » de la Direction de la valorisation, Enssib) de leurs relectures attentives.

2. Les chiffres en rouge entre crochets renvoient aux indicateurs décrits en pages 16-17 et commentés en pages 99-100.

Il apparaissait donc que l'offre d'ebooks pour le cycle Licence était manquante, alors même qu'il semblait pertinent de s'appuyer sur les atouts de la documentation électronique (« accès nomade, disponibilité immédiate, égalité entre les sites de l'université »³) pour lutter contre l'échec des étudiants en première année de Licence, en déployant dans la durée « une offre d'ebooks à destination des étudiants de Licence, en cohérence avec les enseignements ». Pour ce faire, il a été décidé « de mettre en place sur l'ensemble de l'année 2017 une offre multidisciplinaire à destination des Licences ».

Si l'initiative de ce type de projet revient en général (et assez logiquement) au personnel du SCD, l'objectif du projet était d'y associer les enseignants-chercheurs le plus systématiquement possible. C'est ainsi par exemple que la pertinence des offres éditoriales d'ebooks et la qualité des plateformes de lecture (accès web mobiles, utilisabilité, contenus) sont effectivement évaluées par l'équipe projet du SCD, mais toujours « en lien avec les communautés enseignantes ». Les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs sont « au cœur du dispositif pour intégrer au mieux les possibilités offertes par les ebooks : tester le principe de la classe inversée, scénariser l'utilisation des ressources, favoriser l'acquisition de connaissances et savoir-faire ciblés, développer l'autonomie de l'apprenant »⁴.

Il est donc entendu que le SCD possède l'expertise de l'analyse documentaire et technique du marché des offres numériques, quand les enseignants sont experts de leur discipline et peuvent naturellement intervenir dans les choix de contenus et les tests pédagogiques des ressources [10]. Le projet intègre de fait une logique de collaboration.

1.2. Étudier les formes de collaboration entre équipes pédagogiques et personnels du SCD

Les conditions d'élaboration et de mise en œuvre du projet reposent ainsi notamment sur la *nature des collaborations* qui pourront effectivement être élaborées entre

3. Les citations du paragraphe sont tirées du cahier des charges du projet.

4. *Idem*.

(tout ou partie) des équipes pédagogiques et (tout ou partie) des différentes équipes du SCD.

L'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (Enssib) réalise ainsi une étude visant à *caractériser* les modes de collaboration suscités par le projet « Des ebooks pour la Licence » entre les équipes pédagogiques (enseignants-chercheurs) et le SCD de l'Université de La Réunion. C'est donc une étude des *collaborations interprofessionnelles* qui est attendue.

I.3. Intérêt et enjeux de l'étude

Si la question des collaborations interprofessionnelles « *ne fait guère partie de la culture dominante ni des «allant de soi» institutionnels* » notamment parce que « *l'interdisciplinarité (...) remet en question la structure bureaucratique des universités* »⁵, elle est aujourd'hui d'autant plus prégnante que les bibliothèques universitaires se trouvent face à un paradoxe. En effet, « *si leur mission est de "développer les ressources documentaires numériques, contribuer à leur production et favoriser leur usage ; participer au développement de l'information scientifique et technique notamment par la production, le signalement et la diffusion de documents numériques", cette mission contribue fortement à la désertion des espaces de consultation des ressources et à l'éloignement des acteurs qui pourtant devraient avoir de fortes interactions : les personnels des bibliothèques, les enseignants, mais aussi les étudiants* »⁶.

De plus, les outils numériques ont durci une division du travail déjà établie entre bibliothèques universitaires et équipes pédagogiques dans la production des ressources pédagogiques : « *aujourd'hui se joue la question de la place de la bibliothèque universitaire dans l'offre documentaire à destination des publics étudiants lors des premières années à l'université. En effet, suivant le développement du numérique à l'université, les ressources documentaires proposées aux étudiants du niveau Licence ont connu*

5. S. Paivandi (coord.). Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur. Rapport du LISEC. Juin 2016, p. 17. Disponible en ligne : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/67093-articulation-et-collaboration-entre-les-equipes-pedagogiques-et-les-services-de-documentation-au-coeur-de-la-transformation-pedagogique-de-l-enseignement-superieur%0B> (page consultée le 13/06/2017).

6. *Ibid.*, p. 51.

une segmentation claire avec, d'une part, les ressources pédagogiques rassemblées et proposées par les enseignants, souvent au sein des ENT, et, d'autre part, les ressources éditoriales acquises et mises à disposition par les bibliothèques universitaires »⁷.

La collaboration est rendue plus difficile car le cloisonnement remarqué entre équipes pédagogiques et personnel de la bibliothèque dans la conception et la production d'une offre documentaire est *« encore plus marqué pour ce qui concerne les ressources documentaires à destination des étudiants de Licence. Loin de la coopération, même la prescription de lecture pour la formation est peu concertée et dans l'ensemble plutôt rare »⁸.*

Pourtant, il apparaît incontestable aujourd'hui que les outils et dispositifs numériques participent d'une radicale transformation des modèles d'apprentissage traditionnels et suscitent de nombreuses réflexions quant à *l'évolution pédagogique de l'université*. Or, au cœur de ces réflexions se trouve la question des *formes de collaboration* qui doivent être (re)déployées au sein des établissements. Ainsi, *« les établissements se doivent de relever le défi de la mise en œuvre d'une nouvelle culture de la collaboration »⁹.*

Les enjeux des formes de collaboration déployées (ou non) autour du projet « Des ebooks pour la Licence » sont donc bien réels et vont au-delà du projet lui-même : c'est une question contemporaine qui travaille en profondeur toutes les universités françaises. L'étude Enssib liée au projet « Des ebooks pour la Licence » se révèle en définitive comme une étude de cas portant sur la problématique générale de l'articulation et de la collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation, telle qu'elle a été développée par le Laboratoire interuniversitaire de Sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) en juin 2016¹⁰.

7. B. Epron. La documentation numérique de premier cycle : quels usages ? Bulletin des bibliothèques de France (BBF). T. 58. n°1. 2013, p. 47. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-01-0045-010> (page consultée le 29/08/2017).

8. S. Paivandi (coord.). Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*, p. 63.

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

I.4. Quels indicateurs pour quelles « collaborations » ?

I.4.1. Une question de terminologie

Contrairement au choix effectué par certaines études¹¹, et parce que nous serons amenés à détailler le profil des personnes concernées, nous retenons l'expression « enseignants-chercheurs » pour désigner les différentes catégories de membres des équipes pédagogiques interviewés (Maître de conférences, Professeur des universités et Professeur agrégé), plutôt que l'expression simplifiée d'« enseignants ». Rigoureusement, il conviendrait de distinguer la catégorie des Professeurs agrégés (PRAG) de celle des Maîtres de conférences et des Professeurs des universités puisque les uns sont cantonnés aux enseignements tandis que les autres mêlent enseignement et recherche. Mais il s'agit là de distinctions institutionnelles qui informent sur le poste occupé mais pas sur le rapport que l'individu entretient avec le poste qu'il occupe. Or, d'abord toutes les carrières sont aujourd'hui évaluées à l'aune de la notion plus ou moins floue de « recherche », ce qui ne manque pas de déterminer le rapport qu'enseignants et enseignants-chercheurs entretiennent avec leur activité d'enseignement, mais aussi le regard qu'ils portent sur leurs carrières, mais encore le rapport qu'ils entretiennent avec les enseignants-chercheurs. De plus, et ensuite, chacune des personnes ici interviewées articule, au cœur même de son identité professionnelle, enseignement et recherche : certains ne font qu'enseigner mais rêvent de recherche, d'autres s'investissent corps et âme dans la recherche tout en se soumettant à faire de l'enseignement en limitant cette activité aux niveaux supérieurs du cursus universitaire (Master et doctorat), d'autres encore cherchent à articuler le plaisir des deux, le tout pouvant fortement varier selon les moments de la carrière universitaire.

Parce que le présent volet de l'étude ne s'attache pas à une analyse fine des profils des « bibliothécaires » associés au projet – puisque cet aspect de l'analyse viendra dans un second temps –, le terme « bibliothécaire » est entendu dans un sens générique, il renvoie au métier et non au statut particulier de la catégorie A. Parallèlement, les termes services de documentation, SCD, et BU sont eux aussi utilisés indifféremment pour désigner les structures dédiées à la documentation au sein de l'établissement. Leur lien entretenu avec le projet sera systématiquement précisé.

11. *Ibid.*

Les termes « collaborations » et « collaborations interprofessionnelles » seront ici retenus. Les collaborations établies ou à venir autour du projet « Des ebooks pour la Licence » seront abordées comme autant de façons de travailler, de s'organiser et de fonctionner collectivement autour d'un projet unique, « *pour réaliser un travail suivant des objectifs communs* »¹².

Nous ne pouvons cependant que constater la rareté des travaux portant spécifiquement sur la question des collaborations interprofessionnelles. La notion de « collaboration » se révèle être une question « métier », en ce sens qu'elle fait l'objet de questionnements initiés de la part des professionnels des bibliothèques¹³. Ainsi, si les écrits prospectifs sont nombreux, les études et enquêtes sont rares. L'étude qui revient systématiquement lorsqu'on effectue une recherche bibliographique est celle commanditée par la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) et menée par le LISEC. Mais nous avons identifié peu d'écrits s'appuyant sur des enquêtes. Les seules enquêtes disponibles portant sur la question des « collaborations interprofessionnelles » et qui font aujourd'hui

12. M. Kosremelli Asmar, F. Wacheux. Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire. Université Saint-Joseph. Conférence Internationale en Management, Feb 2007, Beyrouth, Liban. p. 57-75, 2007.

13. Nous renvoyons ici aux mémoires de DCB soutenus à l'Esssib, notamment C. Montalescot. La communication entre un SCD et les enseignants-chercheurs au sein de l'université. L'exemple du service commun de la documentation de l'université Lyon 3-Jean Moulin. Mémoire pour le diplôme de Conservateur des bibliothèques. Esssib, 2003, et Ph. Paret. Les enseignants et la BU. Mémoire pour le diplôme de Conservateur des bibliothèques. Esssib, 2012 ; aux articles publiés dans le *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), notamment B. Epron. La Documentation numérique de premier cycle. *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF). 2013. n° 1, p. 45-48. Disponible en ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-01-0045-010>>. (Page consultée le 15/01/2017), S. Philippe. Collaborer autrement. *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF). 2003. n° 1, p. 35-37. Disponible en ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-01-0035-006>>. (Page consultée le 23/02/2018) ; ainsi qu'aux questions et méthodologies exposées par certaines Urfist (par exemple : Enseignants et bibliothécaires : quelle forme de partenariat ? L'expérience de *Méthodologie du travail universitaire* à Paris 3. document disponible en ligne : <http://urfist.chartes.psl.eu/anciensite/archives/gremi/gremi2000/enssib2.htm> (page consultée le 07/05/2018) ; V. Annick. La collaboration : ce que nous dit l'étude des processus (Commentaire). *Sciences sociales et santé*. Volume 17. n°3, 1999. p. 95-100. Disponible en ligne https://www.persee.fr/docAsPDF/sosan_0294-0337_1999_num_17_3_1469.pdf (page consultée le 18/05/2018).

référence, ont été menées dans le domaine de la santé et des soins médicaux¹⁴, le terme « coopération » étant souvent préférentiellement retenu.

I.4.2. Élaborer des indicateurs

D'une manière générale, donner naissance à, renforcer ou développer une « collaboration » - selon les cas - suppose¹⁵ :

- l'existence d'un ou de plusieurs « objectifs (ou de buts) communs » à atteindre¹⁶, donc des échanges en vue de définir (ensemble ou partiellement) ces objectifs, de faire des choix, etc. ;
- des formes d'« organisation » : se structurer dans le temps et l'espace, donc communiquer (*i. e.* avoir des échanges et des interactions), avoir des moments, des lieux, des rôles, des tâches à réaliser, etc. ;
- et une action (ou un projet) identifié(e) à mener.

Collaborer présuppose de la sorte¹⁷ :

- d'avoir du temps pour partager l'information, développer des relations, une sociabilité interprofessionnelle,

14. D. Amour (D'). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph-D.) en santé publique, décembre 1997 ; D. Amour (D') (dir.). Étude comparée de la collaboration interorganisationnelle et de ses effets : le cas des services en périnatalité. *Canadian Health Services Research Foundation*, juin 2003 ; M. Kosremelli Asmar, F. Wacheux. Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire. Université Saint-Joseph. Conférence Internationale en Management, Feb. 2007, Beyrouth, Liban. p. 57-75, 2007. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00170357> (page consultée le 20/10/2017) ; G. Atzeni, C. Schmitz, P. Berchtold. *Die Praxis gelingender interprofessioneller Zusammenarbeit. Studie im Auftrag der SAMW. Swiss academies report*. Vol. 12. n°2, 2017 (résumé en français p. 10 à 14). Disponible en ligne : <https://www.iumsp.ch/en/node/7446> (page consultée le 18/05/2018) ; M. Robidoux. Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle. Université de Sherbrooke, septembre 2007. Disponible en ligne : <https://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf> (page consultée le 18/10/2017).

15. Et selon D. Amour (D'). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph-D.) en santé publique, décembre 1997.

16. M. Robidoux. Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle. École en chantier – Oser construire ensemble. Université de Sherbrooke, septembre 2007. Disponible en ligne : <https://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf> (page consultée le 18/10/2017).

17. *Ibid.*

- des volontés et des motivations¹⁸,
- des formes de diffusion de l'information et de communication à distance, en face-à-face, individuellement, collectivement,
- un rapport de connaissance et de reconnaissance des compétences respectives,
- que les bénéfices (profits) de la collaboration surpassent les désavantages (coûts),
- un climat de confiance, lequel dépend des compétences, des aptitudes et des connaissances et détermine l'acceptation des rôles et des formes d'expertise,
- de mettre des ressources en commun,
- des compétences, formes d'expertise, identités reconnues et non opposées, concurrentes ou en compétition,
- d'aller à l'encontre de certaines valeurs ou représentations sociales professionnelles,
- un support organisationnel et hiérarchique,
- d'avoir des contenus adaptés aux attentes/besoins, des modalités d'accès qui facilitent l'expérience utilisateur, des exigences d'exploitation des contenus et des capacités à y répondre qui soient adaptées l'une à l'autre.

L'interprétation de la présence - absence de tel ou tel indicateur n'est pas mécanique : l'absence d'un des indicateurs ne signifie pas *ipso facto* absence complète de collaboration, c'est peut-être seulement le degré de cette collaboration qui peut être alors identifié. Cette absence peut aussi apparaître comme un gage de collaboration, l'absence pouvant être caractéristique du milieu professionnel étudié. De plus, ces indicateurs ne sont pas exclusifs d'autres : ils forment une grille de lecture qui a servi de guide initial. Nous avons donc cherché à caractériser les collaborations à travers un *faisceau d'indicateurs*.

18. La collaboration n'est pas contractuelle, elle « est par nature volontaire », M. Kosremelli Asmar, F. Wacheux. Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire. *Op. Cit.*, p. 5.

I.5. L'hypothèse du triptyque « contenu – pilotage – profils »

I.5.1. Trois facteurs qui déterminent la réception du projet

L'hypothèse générale sur laquelle s'appuie l'analyse des données recueillies et qui organise les deux volets du rapport d'étude est la suivante : *la mise en œuvre de collaborations interprofessionnelles entre le SCD et les enseignants-chercheurs (et, selon le contexte, le souhait d'approfondir ou de prolonger ces collaborations) repose sur les conditions de réception du projet par les « collaborateurs » : bibliothécaires et enseignants-chercheurs.*

Nous soutenons que ces conditions de réception sont influencées voire déterminées par trois facteurs et la manière dont ils s'articulent entre eux :

- Facteur 1. Le contenu même du projet.
- Facteur 2. Le pilotage du projet.
- Facteur 3. Les profils socioprofessionnels.

Nous avons souhaité que le présent volet du rapport d'étude (correspondant à la phase 1 de déploiement du projet) porte son attention sur les conditions de réception du projet *par les enseignants-chercheurs*. En effet, cet aspect est tout à la fois rarement développé et suffisamment déterminant pour qu'il soit privilégié. Nous avançons donc que les contenus, le pilotage et le profil socioprofessionnel des enseignants-chercheurs conditionnent les formes de réception et d'appropriation du projet par ces derniers, et par là les formes de collaboration envisagées avec le SCD.

Ces *facteurs* (Facteur 1, Facteur 2 et Facteur 3) ont servi de guide à l'analyse des entretiens : **ils** sont devenus des axes thématiques qui ont permis de « **découper** » les entretiens. Nous avons ensuite détaillé ces facteurs en *variables* qui permettent d'identifier, dans les entretiens, ce qui relève des « contenus », du « pilotage » et des « profils ». Le « profil » par exemple se caractérise ici par le « parcours professionnel », la « discipline d'enseignement », « l'articulation recherche – enseignements », et le « rapport au numérique ».

Tableau 2. Récapitulatif du mode d'analyse thématique des entretiens

Nom Prénom / n° entretien*						
Facteur	Variables	Données empiriques	Indicateurs	Impact sur relation au projet	Impact sur collaborations	Page de l'entretien
1. Contenus du projet (vu par nom/prénom)	« ebooks »	Ebooks homothétiques ou « pdf »	Adéquation aux besoins/attentes	Faible pertinence Parle d'ebooks « tuteurs » / « dynamiques » Etc.	--	22
	Modalité d'exploitation	« scénario pédagogique »	« Adéquation modalité / compétences »	Faible degré d'adéquation des exigences du scénario avec l'exploitation qui en est faite par les EC Etc.	--	24
2. Pilotage du projet (vu par nom/prénom)	« Modalités de sollicitation des enseignants-chercheurs »	Rencontres personnalisées en face-à-face (x rencontres en bib, dans bureau)	« formes de diffusion / communication »	Primordial Forte volonté Formes de sollicitation variées des EC	++	10
		Mailing		Peu opérant	--	5
3. Profil	« parcours professionnel » (formation)	Instituteur Formation initiale en sciences de l'éducation Thèse en informatique	« rapport de connaissance et de reconnaissance des compétences respectives »	Intérêt pour l'IP Importance du numérique dans l'IP Compétences numériques Etc.	++ ++ ++	1
	« discipline d'enseignement »	Sciences de l'éducation	« rapport de connaissance et de reconnaissance des compétences respectives »	Référée à « scénario pédagogique »	++	3, 8
	« articulation recherche – enseignements »,	« Enseignement + / recherche – »	« valeurs professionnelles »	Ethos d'enseignant Autonomie ++ « Individualisme pédagogique » ++	++ -- --	5
	« rapport au numérique »	Compétences numériques ++	« rapport de connaissance et de reconnaissance des compétences respectives »	Importance du numérique dans l'IP ...	++	4-5

* Ici, le tableau est une concaténation de plusieurs tableaux utilisés pour l'analyse.

Les variables sociales et professionnelles ainsi construites (« parcours professionnel », « discipline d'enseignement », « articulation recherche – enseignements », « rapport au numérique », etc.) ont ensuite été alimentées de données empiriques : « parcours professionnel » = « a une formation initiale en sciences de l'éducation », « a une formation initiale en informatique », « a soutenu une thèse en informatique », « a été instituteur », etc. Ces données factuelles ont permis d'identifier la forme concrète des *indicateurs* dans le discours, c'est-à-dire de savoir quelle forme prennent concrètement par exemple les « valeurs professionnelles », les « compétences » (indicateur « rapport de connaissance et de reconnaissance des compétences respectives »), etc.

Enfin, l'analyse du discours, c'est-à-dire des propos tenus, des avis portés, des attentes formulées, etc., a permis quant à elle d'identifier le *sens* que les indicateurs prennent pour les acteurs (telles compétences sont-elles effectivement connues, reconnues ? etc.). C'est ainsi que l'on peut constater par exemple que l'indicateur « volontés et motivations » (pour le projet, donc à collaborer) dépend notamment du rapport que les enseignants-chercheurs entretiennent au numérique (variable « rapport au numérique » du Facteur 1), ainsi que des « modalités d'exploitation des contenus » (variable du Facteur 3), etc.

Nous présentons ici le détail des variables retenues :

➤ Les variables du Facteur 1 : *le contenu même du projet*.

Interviennent ici :

- L'offre de contenus (des ebooks adaptés).
- Les conditions d'accès aux contenus (accessibilité optimisée).
- Les modalités d'exploitation des contenus (ici via le « scénario pédagogique »).

Nous avons également cherché à caractériser les formes des collaborations attendues (explicitement, par le porteur de projet) et/ou constatées (construites peu à peu) – et ce sur quoi elles ont porté – *dans le temps* en répondant à plusieurs questions connexes :

- les personnes interrogées avaient-elles quelque relation que ce soit avant le déroulement du projet lui-même ?
- avec qui y a-t-il (y avait-il) relation (intra ou inter professionnelle) ?
- combien de personnes sont-elles concernées par ces relations ?
- le réseau des relations de chaque individu a-t-il été modifié par le projet, et si oui dans quel sens ?
- chaque relation a-t-elle évolué dans le temps (en termes de nature et/ou d'intensification) ?

- de nouveaux acteurs non attendus interviennent-ils et pourquoi ?
- les relations sont liées aux positions professionnelles (obligation professionnelle) ou aux investissements respectifs (qui peuvent aller au-delà des obligations professionnelles) : quel rôle alors chacun joue-t-il (accepte-t-il de jouer) dans le projet ?

➤ Les variables du Facteur 2 : *le pilotage du projet.*

Interviennent ici les modalités :

- de communication, de diffusion de l'information (temporalité, utilisation privilégiée du mail, face à face, individuellement, collectivement, etc.), afin de partager l'information,
- de sollicitation des enseignants-chercheurs (questionnaires, etc.), les demandes formulées par le SCD à leur encontre (initiatives à mettre en place),
- d'échanges en vue de définir (totalement ou partiellement) des objectifs communs, de faire des choix, avoir des moments, des lieux, des rôles, des tâches à réaliser,
- de reconnaissance des expertises, identités et valeurs,
- d'inclusion-participation des participants (partage de la décision).

Mais également :

- la temporalité du projet,
- le soutien hiérarchique / institutionnel,
- des formes d'« organisation » (collaborations avec des instances locales, organisations d'évènements...),
- un climat de confiance (appréciation du porteur de projet par les partenaires et collègues).

➤ Les variables du Facteur 3 : *le profil socioprofessionnel des enseignants-chercheurs.*

Interviennent, dans ce volet de l'analyse :

- Le parcours professionnel.
- La discipline d'enseignement.
- L'articulation recherche – enseignements.
- Le rapport au numérique (compétences et appétence).

Les questions des *conditions* d'existence ou d'absence de relation et/ou d'évolution de relation ont ensuite été abordées, des conditions institutionnelles et organisationnelles (position de la hiérarchie...) aux conditions matérielles (lieu, temporalité...),

structurelles (modalités de la communication collective et interindividuelle) et individuelles (profils individuels comme l'appartenance disciplinaire ou l'investissement dans les questions pédagogiques des enseignants-chercheurs).

I.5.2. Revenir à la question de départ

Au final, ce volet de l'étude pourrait se résumer à la question suivante : *pourquoi certains enseignants-chercheurs se sont-ils investis dans le projet « Des ebooks pour la Licence » (et pas d'autres) ?* Et ses corollaires : quelle(s) formes / quelle intensité cet investissement prend-il, et à quoi tiennent les différences ? Au-delà de la « bonne volonté » des enseignants-chercheurs, l'objectif pour nous est d'identifier des facteurs structurant les choix. Ici, les indicateurs nous servent de guide.

L'étude de ces relations de collaboration ne peut cependant pas être abordée sans revenir au projet lui-même, à son contenu (aux choix effectués en termes de « bouquets » par exemple, et à la manière dont les choix ont été faits), à son déroulement, ses objectifs et les conditions (institutionnelles, communicationnelles, matérielles, etc.) de sa réalisation au sein de l'université, car ces facteurs construisent une représentation du projet. Il y a tout au long de son implantation des *stratégies* qui sont développées par le porteur de projet pour trouver des soutiens, pour présenter le projet d'une façon favorable et le valoriser / légitimer auprès de ceux à qui il s'adresse et dont il attend une participation. Ces facteurs vont donner un *sens* au projet, une certaine *valeur* aux yeux des enseignants-chercheurs, bref, de l'intérêt (ou pas), ce qui va influencer la réception du projet par ces derniers (elle-même influencée par le profil de l'enseignant-chercheur, etc.), donc leur choix de s'investir ou non dans le projet. La relation de collaboration naîtra (ou pas) de cet investissement (ou de son absence).

I.6. Méthode de recueil des données

I.6.1. Des entretiens menés en face-à-face et/ou en ligne

L'usage d'une technique ou d'une autre de construction d'un échantillon n'avait ici aucun sens, l'objectif de l'étude étant d'interroger celles et ceux des enseignants-chercheurs qui ont à un degré ou à un autre participé au projet « Des ebooks pour la Licence ». Les personnes interrogées n'ont donc pas toutes directement

participé au projet mais ont parfois « gravité » autour du projet (notamment en participant à la journée d'étude sur l'innovation pédagogique organisée en juin 2017) tout en ayant une bonne connaissance de celui-ci par des échanges répétés avec le porteur de projet.

Deux aspects que nous voulions saisir étaient sous-jacents à chaque entretien : une *description* et une *interprétation* des faits (l'avis porté sur les faits décrits). Chaque entretien a fait l'objet d'une transcription *in extenso* et d'une analyse thématique.

En définitive, nous nous sommes entretenu avec dix personnes (pour onze entretiens d'1 heure à 2 heures chacun) :

- 8 entretiens semi-directifs menés *in situ* avec des enseignants-chercheurs (n=4) et des membres de la bibliothèque universitaire (n=4) (guides d'entretien en Annexes 1 et 2).
- 3 entretiens individuels en ligne : deux avec le porteur de projet et un avec un membre de la bibliothèque universitaire (liste des personnes interrogées en Annexe 3).

I.6.2. Participation à une journée d'étude sur la question de l'innovation pédagogique

Intégrée à l'analyse en tant que modalité de pilotage du projet, une journée d'étude sur l'innovation pédagogique a été organisée conjointement par le SCD et la Direction des usages du numérique (DUN) le 13 juin 2017¹⁹. Cette journée a réuni une trentaine de personnes, bibliothécaires, enseignants-chercheurs, vice-présidents et personnel de la DUN confondus. Par le nombre de personnes et la qualité professionnelle des personnes présentes (statuts, instances d'appartenance, disciplines), cette journée s'est révélée significative d'un besoin d'échanges partagés intra et inter professionnels autour des questions d'innovation pédagogique à l'université. Elle est naturellement venue alimenter les échanges lors des entretiens que nous avons menés.

I.6.3. Sources et documentation

Comme indiqué ci-dessus, il nous a semblé que la pleine compréhension des propos individuels recueillis ne pouvait se passer d'une saisie des *conditions* de déroulement

19. Intitulée « Journée pédagogique : retours d'expériences et ateliers sur le numérique ».

du projet. Nous avons ensuite récolté les mails diffusés par le porteur de projet aux enseignants-chercheurs, soit pour les informer d'une date, pour les solliciter pour un rendez-vous ou les inviter à remplir un questionnaire. Ces mails étant des éléments constitutifs de la *communication* faite à propos du projet (comme modalités de diffusion de l'information), des conditions de sollicitation des acteurs, etc., bref, des relations qui ont eu lieu entre le porteur de projet et les acteurs sollicités ou informés (autres membres du SCD et bien entendu surtout enseignants-chercheurs), ces documents participent de la forme *empirique* (opérationnelle) que prennent les 14 indicateurs élaborés.

Nous avons de même recueilli les réponses des enseignants-chercheurs aux mails d'information et de sollicitation diffusés ; le questionnaire diffusé aux enseignants portant sur les besoins en termes d'offre de contenus, celui diffusé aux étudiants à propos de leurs attentes vis-à-vis de la documentation électronique et les documents pédagogiques produits par les enseignants-chercheurs qui intègrent les ebooks du projet. Enfin, et presque évidemment, le contenu même du projet élaboré et son argumentaire ont été lus avec attention.





II. Résultats.

Des collaborations structurées par trois facteurs.

Collaborer dans une relation
asymétrique ?

Facteur 1 | Le contenu même du projet

Facteur 2 | Le pilotage du projet

Facteur 3 | Le profil de l'enseignant-chercheur

L'étude des « collaborations » entre bibliothécaires et enseignants-chercheurs qui s'articulent autour du projet « Des ebooks pour la Licence » [1] ne limite pas son champ d'application aux seuls enseignants-chercheurs ayant effectivement et directement participé au projet, ni même d'ailleurs aux seuls enseignants-chercheurs. Limiter son attention aux enseignants-chercheurs seulement, et de façon plus restreinte encore, aux enseignants-chercheurs ayant effectivement participé au projet, et ne pas considérer d'autres formes de collaborations, notamment comme nous le verrons, les collaborations établies autour du projet avec des instances techniques comme la DUN ou la DSI, serait réducteur et entraînerait une perte d'information qui s'est révélée précieuse.

Ce sont tout à la fois les variations rencontrées dans les formes de collaborations établies avec l'ensemble de ces acteurs individuels²⁰ et collectifs²¹, les expériences auxquelles ces acteurs ont été confrontés, qui forment l'écosystème local dans lequel se déploie le projet. C'est l'ensemble de ces relations et expériences qui a contribué à construire le champ des perceptions et des évaluations de l'idée même de « collaboration », et qui ont par là dévoilé les facteurs qui les déterminent.

20. Avec par exemple la participation d'un enseignant-chercheur féru de mathématiques géométriques élaborant des ebooks interactifs permettant de manipuler des schémas complexes en 3D ou de cet enseignant-chercheur ancien instituteur, bénéficiant d'une double formation, en sciences de l'éducation et en informatique, spécialiste du « numérique éducatif », et chargé de mission numérique pour l'ESPE, n'ayant pas directement participé au projet mais ayant contribué à la réflexion lors de la journée d'étude sur l'innovation pédagogique et d'échanges avec le porteur de projet.

21. Direction des usages du numérique, Direction des systèmes d'information.

II.1. Collaborer dans une relation asymétrique ?

« Ce que j'aimerais vraiment beaucoup, c'est que les profs aient envie de travailler avec un bibliothécaire quand ils font leurs cours. Ça, j'aimerais beaucoup, j'aimerais aussi y participer, et là on serait dans une vraie collaboration. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

L'existence même de relations, et *a fortiori* de collaborations, c'est-à-dire de relations de travail établies autour d'un but commun, avec les enseignants-chercheurs de l'université pour ce qui touche aux activités pédagogiques, est un souhait explicitement et unanimement exprimé par le personnel du SCD que nous avons rencontré. Ces relations sont à ce propos, dans la majorité des cas et comme le souligne déjà le rapport du LISEC, le fruit de « *relations interpersonnelles plutôt que de décisions institutionnelles* »²². Pour les bibliothécaires rencontrés en effet, l'aspect interpersonnel de la relation à l'enseignant-chercheur apparaît comme un aspect déterminant de toute collaboration interprofessionnelle potentiellement engagée autour d'un projet particulier. En l'absence de relations professionnelles régulières et parce que l'enseignant-chercheur est un « public cible » de la Bibliothèque Universitaire (BU), cette dimension interpersonnelle est régulièrement engagée et entretenue au travers de sollicitations et d'échanges individuels : par exemple en vue de l'organisation d'une exposition dans les locaux d'une BU, d'un MOOC suivi par hasard en parallèle avec un enseignant-chercheur, d'un repas à la cantine du campus..., bien entendu lors d'une sollicitation documentaire, mais aussi d'une relation plus amicale.

On pourrait dire qu'en la matière « toutes les occasions sont données » pour nouer des relations interpersonnelles avec les enseignants-chercheurs (lesquelles participent selon certains auteurs de l'établissement de relations de confiance interprofessionnelles²³) : « Dans un premier temps les personnes qui ont été contactées c'était des personnes que je connaissais ou qu'on m'avait signalées » (LB, bibliothécaire, por-

22. S. Paivandi (coord.). Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*, p. 71.

23. M. Kosremelli Asmar, F. Wacheux. Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire. Université Saint-Joseph. *Op. Cit.*, p. 13.

teur du projet)²⁴. Mais il y a des conditions organisationnelles à ces occasions. En effet, une des principales difficultés rencontrées par une responsable de BU pour connaître les enseignants-chercheurs et diffuser l'information concernant le projet dont il est ici question réside par exemple dans le fait qu'ils sont présents de façon discontinue sur le campus et ne possèdent parfois pas même un bureau sur place²⁵.

« Les enseignants PACES, je les vois jamais. C'est souvent des médecins (...), ils sont pas forcément basés sur le Tampon, quelquefois ils viennent de Saint-Pierre, ou de Saint-Denis, ça explique pourquoi je ne les vois pas beaucoup. Je vois les enseignants qui ont leur bureau sur le campus. » (NB, responsable de BU)

Cette disposition professionnelle à solliciter les enseignants-chercheurs est d'ailleurs d'autant plus vraie pour le service numérique de la BU. En effet, en dehors du fait de participer - au même titre que l'ensemble des bibliothécaires du SCD - à la formation au Certificat informatique et internet (C2i) des étudiants pour laquelle la collaboration des enseignants-chercheurs est attendue, ce service participe d'un écosystème encore relativement instable et ouvert à l'expérimentation, et d'abord celle de la transversalité : « On peut concevoir son poste comme on veut, je pense que mes missions, elles ont assez évolué depuis le début. (...) On a une organisation qui est par bibliothèques, ça c'est sûr. Ben moi, je suis une bibliothèque aussi, mais transversale » GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique.

Pourtant, les attentes n'apparaissent pas symétriques. Les enseignants-chercheurs, dans les entretiens, ne parlent pas, quant à eux, de solliciter le SCD en vue de collaborations autour de questions touchant au domaine de la pédagogie (le domaine de la recherche faisant l'objet a contrario de plus de sollicitations). Du point de vue des enseignants-chercheurs, la BU est un lieu rarement fréquenté et le bibliothécaire reste un intermédiaire ponctuel vers lequel on se tourne pour obtenir la réponse à une question de type référence bibliographique.

« Moi, je fais peu référence à la BU, je fais essentiellement référence à des ressources en ligne. C'est lié à la nature du boulot, mais, même dans ma recherche, j'utilise de moins en moins la BU. C'est ressources en ligne. » (JS, MCF, informatique)

24. En l'occurrence, les enseignants-chercheurs sont, à travers leur rôle de *prescripteur* auprès des étudiants, particulièrement importants aux yeux des bibliothécaires ; ils sont des *intermédiaires* à même de permettre d'atteindre ce public cible.

25. À l'origine d'ailleurs, les disciplines droit et médecine (regroupées au sein des « *facultés professionnelles* ») étaient séparées et opposées aux disciplines lettres et sciences (regroupées au sein des « *facultés intellectuelles* »), voir C. Charle. *La République des universitaires (1870-1940)*. Seuil. 1994, p. 243.

« Je l'utilise une fois tous les deux ans. Je viens prendre et travailler ici une fois tous les deux ans. Quand je remonte vraiment une nouvelle UE, je viens emprunter un certain nombre de bouquins, parce que j'ai besoin de savoirs consolidés, de voir des plans, la façon dont c'est approché, etc. En général je prends les bouquins, je me fais radier parce que je mets six mois à les ramener. Donc ça tombe bien que j'y aille une fois tous les deux ans. » (MB, PRAG, biologie)

Ce qui est partagé par l'ensemble des enseignants-chercheurs que nous avons rencontré, c'est que le bibliothécaire n'est pas identifié comme un tiers pédagogique, mais comme un tiers producteur de ressources documentaires qui sera ponctuellement sollicité au service d'un besoin personnalisé.

On constate donc d'emblée l'absence initiale d'*objectif commun* autour du projet, ce qui caractérise pourtant théoriquement tout projet de collaboration [2a]. On comprend alors mieux les difficultés rencontrées par le porteur du projet à fédérer des enseignants-chercheurs autour du projet et à les faire collaborer, malgré l'objectif global, affiché et partagé, de lutte contre la désaffection des étudiants de Licence²⁶, et tout le travail de pilotage consacré à la présentation et à l'explication du projet sur lequel nous reviendrons.

C'est le constat même de cette asymétrie qui nous a porté à examiner de plus près les facteurs « socioprofessionnels » des profils des bibliothécaires et des enseignants-chercheurs, afin d'identifier ceux qui pouvaient orienter les perceptions du projet et les motivations à collaborer²⁷ [5]. Mais avant d'entrer dans cette analyse, qui rappelons-le ne portera, pour le présent volet, que sur le profil des enseignants-chercheurs, il nous faut caractériser le contenu même comme les conditions de pilotage du projet, c'est-à-dire l'information et les conditions par lesquelles cette information est portée à la connaissance des autres acteurs du projet (collègues bibliothécaires et enseignants-chercheurs).

26. L'impact d'un projet d'innovation pédagogique sur la désaffection des étudiants de Licence ne peut être que partiel. Ce n'est en effet qu'un facteur parmi de nombreux autres. Comme l'indiquent Romuald Bodin, Mathias Millet et Émilie Saunier : « Au-delà des difficultés d'intégration, d'autonomie dans le travail ou encore des difficultés d'apprentissage proprement dites, qui sont autant d'éléments explicatifs bien connus, la question de l'investissement des étudiants dans leur filière d'inscription, ou du pouvoir de rétention de cette dernière, ne saurait être totalement séparée des conditions matérielles de travail, de l'image de la discipline et du sentiment de valorisation ou non que peuvent en tirer les étudiants, notamment au cours de leur première année de découverte du monde universitaire. », R. Bodin, M. Millet et E. Saunier. Différences de faculté. *Socio-logos* [En ligne]. 13 | 2018, mis en ligne le 23 mars 2018, consulté le 14 septembre 2018.

27. Rappelons que l'analyse présentée ici n'est que partielle. L'étude qui sera consacrée à la phase 2 du projet permettra cette fois-ci de focaliser l'attention sur l'analyse du profil des bibliothécaires.

II.2. Facteur 1 | Le contenu même du projet

Si, comme nous le verrons, les conditions de présentation/diffusion d'un projet – donc de ses contenus – sont déterminantes dans la réception du projet par les enseignants-chercheurs de l'université, ce sont les contenus mêmes qui déterminent d'abord l'intérêt qu'il y a à « collaborer à » un projet [5]. Dans ce projet, ce qui a été déterminant dans les relations de collaboration envisagées, ce sont les ebooks, mais aussi et peut-être surtout l'usage qui en était attendu, à travers un autre élément de contenu : le scénario pédagogique (modalité d'usage des contenus).

II.2.1. Des ebooks homothétiques ?

« [Les collections numériques, vous les choisissez comment ?] Comme ce sont des bouquets, en général, on choisit pas énormément. On va nous dire : « on a ce bouquet en test, est-ce que ça peut être intéressant ? », moi je vais répondre : « oui, la collection, ça va intéresser les STAPS, ça va intéresser l'ESPE », mais voilà, c'est tout. Je vais répondre dans ce sens-là. » (NB, bibliothécaire, responsable de BU)

[Et pourquoi vous êtes venu voir LB pour vos ebooks ?] Parce qu'il avait envoyé un mail à tout le monde sur le projet « des ebooks pour la licence ». Donc je me suis dit « tiens, je vais lui parler de mes ebooks, de ce que j'ai envie de faire ». Parce que moi, je pensais qu'il connaissait beaucoup d'ebooks comme ceux que je voulais faire. Et puis quand il m'a montré que c'était du pdf amélioré, bon. [Oui, c'est devenu moins attractif.] Oui, voilà. Les matheux en ont plein. » (YM, PU, mathématiques)

[14a] De manière générale, les conditions d'abonnement définies par les éditeurs (ici Cyberlibris²⁸) limitent les choix d'ebooks que peut proposer un SCD. En effet, il s'agit d'abonnements qui fonctionnent par « bouquets », c'est-à-dire par ensembles finis et insécables de titres de revues ou d'ouvrages qui peuvent être répartis par discipline, mais pas systématiquement (bouquet « sciences », bouquet « sciences humaines », etc.). Les conditions d'accès répondent elles aussi à un modèle économique donné : l'accès simultané sera soit limité, soit illimité.

28. Il faut aussi compter, parmi les principaux : Springer, Elsevier et Wiley.

« Au vu des personnes qui m'ont répondu (en plus ça se fait aussi en plusieurs fois, il y a des personnes tu les as au téléphone, après tu les reçois, tu leur envoies des mails) donc tu vois ceux qui accrochent, ceux qui accrochent pas. Donc, là, je cible : je vois que c'est plutôt en sciences. J'ai fait la proposition du bouquet sciences de Cyberlibris, qui va être retenue, et qui coûte 10 000 €. On lance un test dessus, mais parce que j'ai ciblé, je vois que ça va être plutôt de l'enseignement sciences donc moi je l'ai présélectionné. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Le format des ebooks proposés par les éditeurs est un format propre au « reader », c'est-à-dire au logiciel de lecture de ses documents par l'éditeur, lequel « reader » est « assimilable », bien que ce n'en soit pas, au format type « HTML »²⁹. Ils sont lus en « streaming »³⁰ sous ce format, mais peuvent être téléchargés au format « pdf ». C'est la raison pour laquelle les enseignants-chercheurs utilisateurs (ou observateurs, comme JS) des ebooks du projet assimilent ces derniers, par simplification et du fait de la banalisation actuelle de ce format, aux fonctionnalités du pdf.

Or, ce format a semblé limiter l'intérêt que peuvent représenter les ebooks pour les démarches d'innovation pédagogique des enseignants-chercheurs ayant participé de près ou de loin au projet. En effet, l'ebook au format « pdf » n'apparaît aux yeux des enseignants-chercheurs « que » comme un prolongement dématérialisé du support papier, et son usage est alors similaire à celui qui peut être fait d'un livre imprimé. Entre ebooks « *interactifs* », ebooks « *pure player* »³¹ intégrant des graphiques 3D dynamiques et plateformes en ligne permettant d'élaborer des exercices auto-corrigés ou des jeux pédagogiques interactifs, le format « pdf » (ou similaire) est aujourd'hui comme assimilé, par les enseignants-chercheurs qui font usage de ces supports dématérialisés au format papier. Il est alors spontanément intégré à la bibliographie des cours dispensés, en conséquence de quoi les documents au format « pdf » n'apparaissent plus directement et nécessairement liés à la notion d'innovation (numérique).

« (...) On pourrait se poser la question de la plus-value de l'ebook par rapport au bouquin papier. Tant que c'est un simple pdf, le seul truc que je vois, c'est que l'accès est plus facile, c'est tout. Autrement, je vois pas l'avantage d'un ebook sur un papier pour l'instant. [L'avantage d'un

29. HTML, *HyperText Markup Language*, est un format (et plus précisément un balisage) permettant de définir les éléments variés d'une « page » web qu'on observe avec un logiciel d'exploration du Web.

30. Technique de diffusion et de lecture en ligne et en continu de données multimédias, qui évite le téléchargement des données et permet la diffusion en direct (ou en léger différé).

31. La Commission générale de terminologie et de néologie a publié, le 23 mars 2014 au *Journal officiel* de la République française, la traduction en français de *pure player* par « tout en ligne ».

ebook sur un papier, c'est par exemple l'ebook que nous a présenté YM (PU, mathématiques)... ?] Oui, donc on passe de l'ebook pdf à l'ebook interactif, et l'ebook interactif, on peut le faire passer, grâce aux *learning analytics* entre autres, à l'"ebook tuteur". » (JS, MCF, informatique)

« Oui, face à des sites de type ce que va mettre en place CodinGame®, cours + exercices en live, et vu ce que fait par exemple YM (PU, mathématiques) avec ses outils de géométrie, là, du coup, l'ebook perd de l'intérêt et c'est ce type de plateformes-là qui serait vraiment beaucoup plus intéressant. » (SH, MCF, informatique)

C'est donc une limite. Malgré cette donnée, aux dires des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés, ces ebooks homothétiques ont tout de même suscité de l'intérêt à collaborer à deux niveaux : 1) au niveau de l'actualité éditoriale qu'ils permettent, et 2) au niveau de la granularité autorisée par le format numérique.

« J'étais aussi allé voir à la bibliothèque ce qu'ils avaient en version papier, donc ils avaient pas mal de titres mais 2009, 2010, ça commençait à dater, et j'ai vu que les versions ebooks étaient plus à jour : les deux que j'ai utilisés, je crois que c'était 2015 l'édition, donc vraiment récent. Donc ça, ça a été un critère important, d'avoir les éditions récentes. » (SH, MCF, informatique)

II.2.2. Des conditions d'accès optimisées

« Concrètement, c'est pas simple d'utiliser la documentation électronique, c'est pas simple, on n'arrive pas à le rendre simple. On peut essayer, on peut faire tout ce qu'on veut pour le simplifier sur nos interfaces, sur notre site web... (...) On restera toujours tributaires des plateformes des éditeurs. Et si la plateforme est merdique, eh ben, voilà, l'expérience d'utilisation d'une ressource électronique sera merdique. » (NA, bibliothécaire, responsable de l'Espace Océan indien, chargé de mission « indicateurs et évaluations des services »)

[14c] Comme le notent encore récemment Mariannig Le Béhec, Dominique Boullier et Maxime Crépel dans *Livre-échange* : « *Les difficultés techniques sont bien perçues et considérées comme un frein à la lecture sous format numérique* »³². Les conditions d'accès aux documents numériques sont en effet déterminantes de l'intérêt que peut

32. M. Le Béhec, D. Boullier, M. Crépel. *Le livre-échange. Vies du livre et pratiques de lecteurs*. C&F édition. 2018, p. 189.

représenter une documentation électronique, ce qui est d'autant plus vrai qu'il s'agit d'ebooks homothétiques, c'est-à-dire similaires, dans ses fonctionnalités, au format « pdf », lequel est aujourd'hui, encore une fois, assimilé dans son usage professionnel - globalement dématérialisé - au format papier. L'analyse des entretiens montre qu'il y a plusieurs sens à « conditions d'accès » : il faut en effet entendre « qualité de la connexion » (pouvoir se connecter aisément, rapidement et sans subir de ruptures de connexion durant l'usage) mais aussi « rapidité d'accès au contenu » (avoir un minimum de « clics » à effectuer avant d'arriver au document lui-même ou à l'endroit visé du document – tel chapitre, page, etc.), qui renvoie à l'organisation des différentes interfaces auxquelles les utilisateurs sont confrontés, sans que la convivialité (couleurs, etc.) intervienne comme facteur déterminant.

« On a réalisé des tests d'utilisabilité sur le site web et sur une partie de la documentation électronique. On demandait à un usager d'accéder à un article en ligne à partir du site web de la bibliothèque, et on enregistrait tout son cheminement. Et malheureusement sur ces questions-là, qui étaient plus sur la documentation électronique que sur le site web, on s'est aperçu que c'était extrêmement compliqué d'y accéder. Quelques fois personne n'a réussi à accéder aux ressources qu'on demandait. C'était quand même une analyse qui était spécifique : on devait partir du site web, puis aller sur un site de revues électroniques retrouver la revue correspondante. Ça nous a permis un peu d'améliorer nos interfaces, mais on n'a pas la main sur les interfaces éditeurs. On est totalement dépendants de ce qu'eux proposent comme ergonomie. Je pense que des tests d'utilisabilité sur l'accès aux ebooks eux-mêmes seraient pertinents. » (NA, bibliothécaire, chargé de mission « indicateurs et évaluations des services »).

Une accessibilité facilitée aux contenus participe de la plus-value d'une documentation électronique, qui, comme telle, relève précisément de ce que les économistes appellent les « biens d'incertitude »³³, biens « dont la valeur doit être éprouvée par l'expérience et qui exigent des consommateurs qu'ils recueillent des informations de manière à faire des choix informés réduisant cette incertitude et, partant, la probabilité d'une expérience décevante »³⁴.

« À un moment donné, Elsevier avait lancé, au niveau des revues, « l'article du futur », où ils essayaient vraiment de décomposer le corps du texte, avec à côté les graphiques, avec à côté la bibliographie, y avait un

33. L. Karpik. *L'économie des singularités*. Paris. Gallimard, 2007. Autrement appelés « biens d'expérience » (P. Nelson. *Information and Consumer Behavior. Journal of Political Economy*. vol. 78. n°2. 1970, p. 311-329.)

34. C. Rabot. *La construction de la visibilité littéraire en bibliothèque*. Presses de l'Enssib. Coll. Papiers. 2015, p. 10-11.

découpage. On pourrait penser qu'il y aurait des ebooks qui pourraient proposer quelque chose d'un peu similaire, avec un découpage « définitions », « cours », « exemples », « graphiques », et une manière de jouer avec ces éléments qui utiliserait à plein les possibilités de l'électronique. Or, avec un ebook qui reprend (presque un pdf) le cours, y a pas beaucoup de services en plus qu'avec du papier, si ce n'est l'accès distant et l'accès illimité, quand cela est permis par le modèle économique. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

L'accessibilité est déterminante de l'expérience utilisateur que les usagers, et notamment les étudiants, font de cette documentation. Or, la *qualité* de l'expérience utilisateur que les étudiants auront des ebooks intégrés aux cours sur Moodle orientera inévitablement l'intérêt que les enseignants-chercheurs auront à collaborer pour intégrer les ebooks dans un scénario pédagogique. C'est ce qu'indique un document diffusé par LB aux enseignants-chercheurs : « *Un suivi statistique des consultations et des prêts papier, le cas échéant, sera mis en œuvre. Nous essaierons ensuite, à la fin du premier trimestre 2017, de tirer des conclusions quant à l'apport qualitatif de ces expériences.* »

Comme on le voit également dans l'extrait d'entretien ci-dessous, le niveau de granularité, en rendant immédiat l'accès au contenu pertinent du cours, est ici un facteur primordial de cette expérience usager :

« Avoir des liens profonds pour que l'utilisateur puisse, en cliquant, se retrouver directement sur la plateforme. S'il doit se reporter à la bibliographie de fin de cours, passer sur la plateforme de l'université, se connecter, aller sur la plateforme de l'éditeur, retrouver le chapitre, on perd l'utilisateur aux deux premières étapes. Tant qu'on aura pas résolu ce problème d'accès immédiat à la documentation, on sera face à des étudiants qui diront « ben non, moi, je préfère le papier parce que c'est plus rapide » (NA, bibliothécaire, responsable de l'Espace Océan indien, chargé de mission « indicateurs et évaluations des services »)

En outre, il faut garder à l'esprit que si les étudiants (en général) « *sont fortement utilisateurs [des outils numériques], ils n'ont pas encore les clés de l'apprentissage par le numérique. Globalement, les étudiants maîtrisent les outils et les processus de recherche d'information pour des requêtes simples* »³⁵.

De plus, du fait que les connaissances transmises en Licence sont généralistes, ces contenus sont aisés à trouver sur Internet. Si d'aventure l'accès à ces contenus

35. S. Paivandi (coord.). Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*, p. 69.

(comme ceux du projet) sur Moodle n'est pas aussi aisé que sur le web, les étudiants abandonneront rapidement les ebooks présents sur la plateforme pédagogique Moodle pour préférer la toile. Certaines disciplines sont, à ce titre, plus exposées que d'autres comme l'informatique :

« Il y a des domaines, par exemple l'informatique, où on trouve beaucoup de choses maintenant sur Internet avec l'open science, et les étudiants ne se sentent plus obligés de passer par la documentation traditionnelle, qu'elle soit papier ou électronique. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Et si la documentation n'est pas utilisée alors, aux yeux des enseignants-chercheurs, toute collaboration sur l'élaboration d'un scénario pédagogique à base des ebooks proposés perdra de son intérêt.

« Quand on est sur des notions simples, on peut les trouver très facilement sur Internet. Donc ça devient presque contraignant de passer par la documentation, y a déjà trop de clics pour y arriver en passant par ce que proposent les bibliothèques, alors qu'en faisant juste une recherche sur Google, on y arrive direct. Sur des sujets compliqués, par contre, là, y a un intérêt à passer par ce que les bibliothèques proposent. Mais le projet s'adresse aux licences. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

II.2.3. Collaborer autour d'un « scénario pédagogique » ?

[7, 14b] Ce qui a été déterminant dans les contenus du projet pour l'élaboration des collaborations avec les enseignants-chercheurs, c'est la notion de *scénario pédagogique*. L'impact de cette notion sera plus précisément analysé plus loin (voir « II.4.3. Expliciter et rationaliser ses pratiques pédagogiques »). Comme nous le verrons, elle a focalisé toutes les attentions, est devenue le point d'articulation et d'appréciation des relations de collaboration qui pouvaient s'établir et a placé l'objectif de collaboration avec les enseignants-chercheurs de l'université comme objectif premier et condition même d'aboutissement du projet lui-même.

Nous verrons dans le détail (voir « II.4. Le profil de l'enseignant-chercheur ») quelles difficultés ont été rencontrées : globalement, le manque d'explicitation des pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs et les limites des compétences pédagogiques des bibliothécaires devenaient un frein à toute collaboration adaptée aux attendus du projet, même lorsqu'une des pistes concrètes d'utilisations était proposée (cf. encadrer ci-dessous).

Il fallait donc trouver une solution. Elle fut trouvée dans l'intervention d'un tiers compétent en matière d'élaboration de modules pédagogiques en ligne, en l'occurrence, il s'agit de la figure de l'ingénieur pédagogique.

« Sur le pédagogique, ça, je pense que c'est la limite, on va pas pouvoir aller beaucoup plus loin. Je pense que si j'avais été au courant de la difficulté de cette notion pédagogique, j'aurais intégré dès le début un ingénieur pédagogique au projet, mais ça pourrait être toute personne qui peut vraiment aider sur la conception d'un scénario pédagogique, (...) qui pourra travailler avec des enseignants en leur disant «Est-ce que vous voulez, là, un podcast audio, est-ce que vous voulez de la vidéo, est-ce que, à ce moment-là, on fait un encart qui ouvre sur une page d'ebook»,... Qui pourra vraiment rentrer techniquement sur le travail et être dans une progression pédagogique : premier cours de TD, deuxième cours, troisième cours, qu'est-ce qu'on étudie ?, c'est-à-dire aller plus loin qu'une simple bibliographie, juste consulter un ebook : là, c'est vraiment une progression de cours en cours, de TD en TD, avec des notions précises à acquérir, avec des exercices particuliers à faire, c'est tout le travail d'un scénario pédagogique. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Des exemples ont été formulés dans les documents de présentation du projet³⁶ :

- « Préparation du cours/TD par la lecture de chapitres d'ebooks en amont (classe inversée). Possibilité de QCM en ligne pour tester la lecture.
- Exercices en ligne de QCM qui prolongent le cours en invitant les étudiants à trouver les réponses dans les ebooks mentionnés.
- Structuration d'un cours sur Moodle avec renvoi sur des parties brèves d'un ebook : chapitres/exemples/définitions/graphiques.
- Consultation d'ebooks pendant la séance : utilisation d'exercices par exemple.
- Fabrication de support de cours ou de résumé de cours par les étudiants qui vont chercher des extraits d'ebooks pour les compiler dans leur propre document de synthèse (collaboratif ou individuel). Possibilité d'évaluation par les pairs du document final.
- Utilisation de la version imprimée et de la version électronique d'un même ouvrage : en complémentarité (renvoi sur l'ebook ou sur la version papier) ; en parallèle (recommandation d'utilisation des deux supports

36. Extrait tiré d'un document diffusé par LB aux enseignants-chercheurs de l'université.

et en déduire quel est le support le mieux adapté et pour quel usage) ; utilisation par un groupe de la version électronique et par un autre de la version papier et en déduire quel est le support le mieux adapté et pour quel usage).

- Faire participer les étudiants dans les choix des ressources pédagogiques en amont du cours en proposant les versions papiers et numériques.
- Etc. »

L'impact de l'ingénieur pédagogique sur la mise en place de collaborations entre le SCD et les enseignants-chercheurs reste à analyser. Cette analyse sera naturellement développée suite à la phase 2 du projet (2018).

II.3. Facteur 2 | Le pilotage du projet

[3] Le pilotage, c'est-à-dire les modalités de gestion, de diffusion et d'échange (démarcher, rencontrer, expliquer), conditionne inévitablement la réception et l'appropriation d'un projet, et par là les motivations à collaborer au projet en question

[5]. En effet, quoi qu'il en soit des moyens objectifs dont chacun dispose (en termes de disponibilité et de compétences), une bonne compréhension des enjeux d'un projet et de l'intérêt que l'on a à y participer, détermine les motivations et les moyens que l'on choisira d'investir. Déterminer au plus tôt les stratégies de pilotage d'un projet est structurant pour son bon déroulement, la réussite de ses attendus.

Dans cette partie, nous allons caractériser les modalités de pilotage du projet en gardant en mémoire que l'objectif premier que s'est explicitement donné le porteur de projet consiste à établir des collaborations avec les enseignants-chercheurs sur la base de la notion de « scénario pédagogique ».

II.3.1. Devenir un acteur légitime de l'innovation pédagogique

[13] L'un des objectifs du porteur du projet consiste à déployer des stratégies pour trouver les soutiens nécessaires à la valorisation ou, mieux, *légitimation* du projet au regard de celles et ceux auxquels il s'adresse et dont il attend une collaboration.

Comme le souligne H. S. Becker : « *Les changements qui ne parviennent pas à conquérir un réseau de coopération existant, ou à en créer un, restent sans lendemain* »³⁷.

« J'espère qu'avec cette nouvelle collaboration avec la DUN, on va réussir à être un peu plus dans leurs souvenirs, au moment d'organiser les choses. Parce qu'en fait, je trouve qu'en général on collabore bien mais quand ils sont en train d'organiser, de planifier des choses au niveau gouvernance de l'université, ils s'adressent aux experts, (...) et eux, ils pensent plus à nous solliciter, c'est pas leur quotidien. Donc là, j'espère qu'on va être plus dans leurs souvenirs. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique).

Le travail de pilotage mené consiste ainsi pour une grande part à positionner le projet et les bibliothécaires comme des acteurs pédagogiques légitimes, y compris en termes d'innovation pédagogique [7]. Ce facteur devient un déterminant de l'« identité professionnelle » des bibliothécaires et de la légitimité qu'ils s'accordent, ou ne s'accordent pas, dans leur relation aux enseignants-chercheurs, mais il est aussi le reflet de la position sociale « dominée » qu'occupent les bibliothécaires « *dans le champ de la transmission du savoir* »³⁸.

« Dans mon service, les personnes, comme moi, ont voulu asseoir une certaine légitimité (...). C'est vrai que c'est ce que nous explique le service de la DUN, et ils insistent en disant « mais si si, vous faites partie du public, vous êtes devenus des formateurs, donc vous pouvez un petit peu être considérés comme des profs quelque part ». Moi j'ai du mal à l'entendre vraiment. Ils ont raison mais j'arrive pas encore à le vivre ainsi. Alors que si on se met ça en tête, c'est vrai que le dialogue est beaucoup plus simple avec les enseignants parce qu'on a nous-mêmes une expérience. Qui n'est pas la même que la leur mais, en tout cas, animer un cours, essayer d'intéresser des étudiants, concevoir des supports, mais on a quelque chose en commun finalement. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique).

On voit que, si l'étude focalise son attention sur les facteurs déterminants des collaborations établies entre enseignants-chercheurs et bibliothécaires, ces collaborations ne peuvent se comprendre qu'en ouvrant la focale de l'étude à d'autres colla-

37. H. S. Becker dans *Les mondes de l'art*. Flammarion. 1988, p. 32.

38. Cécile Rabot montre que les bibliothécaires occupent une position dominée dans trois champs différents : le champ littéraire, le champ des politiques culturelles et le champ éducatif, voir C. Rabot. Bibliothécaire, un « métier modeste » dans une institution marginalisée. in M. Quijoux dir. *Bourdieu et le travail*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes. 2015, p. 211-227.

borations, celles qui ont trait aux relations aux instances politiques et techniques de l'université, lesquelles participent du processus de reconnaissance pédagogique et numérique du projet. Nous resituons ainsi les collaborations dans leur écosystème institutionnel [2b].

« J'ai été très surpris quand ils (les membres de l'équipe présidentielle) ont lancé un appel avec financement sur l'innovation pédagogique à destination des enseignants, appel dans lequel notre projet aurait tout à fait pu s'intégrer s'il avait été porté par un enseignant. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Ces « collaborations », qui participent de l'implantation du projet dans le réseau des instances et des acteurs locaux de l'innovation pédagogique et plus précisément de l'innovation pédagogique « par le numérique », fonctionnent alors comme un capital de relations locales (un « *capital social* »³⁹) mobilisable permettant ici de gagner en visibilité et en lisibilité⁴⁰, c'est-à-dire d'être mieux identifié et de pouvoir faire-valoir le contenu dudit projet, bref, de gagner en notoriété ou « capital de légitimité » sur une problématique donnée.

« [Lors de la journée d'étude sur l'innovation pédagogique] on avait bien évidemment nos objectifs, au niveau du service (l'organisation, elle a pas concerné d'autres personnes que le service) : on avait dit « voilà, on aimerait faire mieux connaître le SCD, faire connaître notre offre numérique de documents, on voudrait montrer qu'on fait des formations », on voulait vendre un certain nombre de choses. Mais ça, c'était en filigrane. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

II.3.1.1. Des collaborations avec les instances techniques du numérique

La DUN est l'un de ces services universitaires transversaux récemment créés qui ont notamment pour mission l'aide au montage de projets numériques. C'est donc naturellement que LB (bibliothécaire, porteur du projet) s'est rapproché de ce service dans le cadre du présent projet. De plus, l'intégration des ebooks dans une scénarisation pédagogique passe nécessairement par Moodle, plateforme pédagogique universitaire, précisément gérée par cette catégorie de service.

39. P. Bourdieu. Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31. janvier 1980, p. 2-3.

40. La problématique dépasse d'ailleurs le cadre strict du projet : « Là où on a un progrès à faire aussi, c'est sur la valorisation de nos ressources auprès de nos enseignants, puisque tu as des enseignants qui sont venus à l'atelier et qui disent "je savais même pas que vous proposiez ça" » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique).

« Le projet, à la base, c'était ça : on choisit des livres (acquisitions) et on va essayer d'encourager les profs à faire des scénarios pédagogiques, qui incluront les ebooks. Donc, logiquement, LB s'est dit : « est-ce qu'on peut faire des choses avec Moodle, qui semble être l'outil pédagogique numérique numéro 1 ». Donc il est venu me voir. Moi, rapidement, je lui ai dit « voilà ce que je peux te montrer sur Moodle, mais je peux pas aller au-delà », donc je crois que c'est là où il a sollicité la DUN. C'était pour se renseigner sur ce qu'on peut faire sur Moodle. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

Plus largement, c'est une implantation dans le réseau des services techniques en charge des questions d'innovation pédagogique, des techniques numériques (TIC) et d'observation des usages du numérique qui est effectuée ou renforcée par LB (localement : la DUN, l'OBSUN et la DSI).

« Nous, on s'est rapprochés de la DUN, déjà dans le cadre du projet. Donc ça, c'est une grande satisfaction du projet, c'est le rapprochement et la coopération avec les différents services, que ce soit l'OBSUN, la DUN ou la DSI, et on a discuté avec la DUN afin de nous intégrer dans cette stratégie d'innovation pédagogique de l'université, et c'est ce qui a débouché sur l'organisation d'une journée sur l'innovation pédagogique. Initialement, l'idée est d'intégrer mon projet dans la stratégie de l'université. [Et qu'est-ce que ça a permis ?] Déjà on en attend une bonne visibilité, c'est-à-dire qu'on a des contacts directs et y a des échanges réguliers d'informations, sur les différents projets, sur le fonctionnement d'outils. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

La particularité de ces services, et d'abord de la Direction des usages du numérique, tient au fait qu'il s'agit de services qui possèdent un *capital de relations et de compétences ajusté aux besoins de ce type de projet*. Ils permettent ainsi notamment :

- d'ouvrir « les portes vers d'autres enseignants »,
- de faire se rencontrer les acteurs de l'université versés dans les questions pédagogiques : enseignants-chercheurs, bibliothécaires, ingénieurs pédagogiques...,
- d'identifier des projets jusqu'alors inconnus, auxquels il est envisageable de se rattacher,
- d'aider à l'organisation de manifestations comme la journée d'étude sur l'innovation pédagogique,
- de bénéficier d'un support technique.

« Ils ont l'habitude de faire des vrais projets (...). Moi rapidement je lui ai dit voilà ce que je peux te montrer sur Moodle, mais je peux pas aller

au-delà, donc je crois que c'est là où il a sollicité la DUN » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

Participer du réseau de collaborations de ces services se révèle nécessaire, mais non suffisant. D'autres réseaux sont activés, notamment celui des instances politiques locales.

II.3.1.2. Des collaborations avec les instances politiques locales du numérique

Contextuellement, c'est à la faveur d'un changement de présidence de l'université que le projet a bénéficié d'une écoute bienveillante de la part de la nouvelle équipe présidentielle. En effet, il apparaît que cette dernière est « à la recherche de ce genre d'initiatives » qui s'intègrent « dans une vaste réflexion sur l'innovation pédagogique et l'utilisation du numérique dans l'innovation pédagogique » (LB, bibliothécaire, porteur du projet) : le Vice-Président (VP) CFVU (Commission de la formation et de la vie universitaire) indiquant que, si le projet devait aller au-delà des tests actuellement en cours, il faudrait mener une réflexion permettant à terme d'intégrer les ebooks dans les maquettes d'enseignement. Inscrire les ebooks du projet dans les maquettes d'enseignement permettrait ainsi d'obtenir la complète légitimité dont le projet a besoin pour rayonner sur l'ensemble de l'université, et dépasser ainsi le cadre relativement confidentiel dans lequel il se trouve aujourd'hui.

« Là c'est très intéressant pour moi, parce que ça va me permettre d'abord de diffuser plus largement le projet. Parce que dans un premier temps les personnes qui ont été contactées c'était des personnes que je connaissais ou qu'on m'avait signalées. Et là je vais maintenant monter des présentations, donc m'adresser à toute la communauté, et avec le soutien de l'université derrière » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

L'enjeu est primordial dans un contexte où la présidence de l'Université lance un appel à projets financé sur l'innovation pédagogique à *destination des enseignants*.

« (...) La deuxième difficulté, ça a été que le SCD est porteur de l'initiative et que, en parallèle, l'université va lancer d'autres initiatives sur l'innovation pédagogique sans y associer cette initiative-là qui a été sélectionnée. (...) La condition en plus par rapport à mon projet, c'est qu'il fallait que ce soit un enseignant qui porte le projet. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Si ces projets apparaissent complémentaires de celui qui est porté par le SCD, il est significatif que la présidence de l'université ait pensé aux enseignants-chercheurs

comme porteurs de projet : le SCD n'apparaît pas spontanément, dans les *représentations socioprofessionnelles* que l'on s'en fait (aujourd'hui), comme un acteur local de l'innovation pédagogique. Du fait, ici aussi, de représentations sociales spontanément associées au corps des enseignants-chercheurs (de *présupposés*), les destinataires légitimes sont naturellement et logiquement les enseignants-chercheurs. Ici aussi il apparaît vital d'occuper une position légitime dans le champ de l'innovation pédagogique à l'université.

II.3.1.3. Être reconnu des instances nationales du numérique

Cependant, le premier facteur de reconnaissance (au sens de reconnaissance de l'intérêt du projet) réside dans le fait même d'avoir été lauréat d'un Appel à manifestation d'intérêt (AMI) financé par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Au-delà de l'effet d'opportunité, l'« AMI » a procuré une forme de reconnaissance du service numérique du SCD :

« On a été identifiés comme référents sur le domaine des ressources électroniques et sur l'évolution liée au développement du numérique en général (...). On a été sollicités plusieurs fois par l'université pour participer à des réunions sur des réflexions. On a été conviés pour notre expertise sur le numérique. Ils le découvrent petit à petit. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Ce succès a ouvert les portes à de nouvelles formes de collaborations en modifiant la perception que les instances universitaires en charge de ces questions pouvaient porter sur l'expertise des bibliothécaires :

« Alors, pour revenir sur un point de satisfaction, je te parle de la bonne coopération des services [comme] la DSI (...). On a essayé de le faire avant, mais on nous expliquait que là, c'était pas prioritaire, mais à partir du moment où ça a été présenté dans un projet comme l'AMI, c'est devenu prioritaire, et la DSI a fait le travail. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

« Ce projet, il a vraiment irrigué des tas d'envies qu'on avait en tête mais qu'on pouvait pas forcément mettre en pratique, et là, avec l'AMI (...). Jusqu'à présent, c'est plutôt eux (la DUN) qui font des choses et on se rencarde un peu dessus. Soit ils pensent à nous, ce qui est super, soit c'est nous qui nous rencardons puis ils acceptent, ce qui est super aussi. Mais là, c'est vrai qu'on était davantage sur un pied d'égalité. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

L'impact de l'Appel à manifestation d'intérêt est donc de procurer au projet une certaine légitimité (qui permet de « mettre un coup de projecteur » - LB, bibliothécaire, porteur du projet), sans compter qu'il procure aussi un *budget*, facteur déterminant dans un contexte global et local de fortes contraintes budgétaires. Il permet seul de « constituer une politique d'ebooks » (LB, bibliothécaire, porteur du projet).

« J'ai 20 000€, je divise en deux, 10 000 pour cette année et 10 000 pour l'année prochaine. Il y a cette marge-là, on peut avoir quelque chose de nouveau. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

II.3.2. Créer des lieux d'échanges pour construire un objectif partagé

[Qu'est-ce que tu as pensé de la journée de mardi (journée d'étude sur l'innovation pédagogique) ?] Alors, déjà elle a eu lieu, et rien que ça, j'ai trouvé ça génial. » (MB, PRAG, biologie)

[2b, 3] Une manifestation annuelle comme la journée d'étude sur l'innovation pédagogique du mois de juin 2017 (organisée rappelons-le en partenariat avec la DUN) avait comme objectif de permettre à des enseignants-chercheurs intéressés par la question de l'innovation pédagogique de se rencontrer et d'échanger. Car la particularité du fonctionnement des enseignements universitaires fait que les enseignants-chercheurs n'ont jamais ou presque l'occasion d'échanger à propos de leurs pratiques d'enseignement, donc d'aller au-delà d'une forme imposée d'individualisme pédagogique [12b] :

« Ce genre de journée, pour moi, l'essentiel, c'est qu'on se rencontre, et qu'on discute, donc elle a pas besoin d'être super bien organisée, d'avoir des fioritures, elle a juste besoin d'exister, et juste besoin de donner envie de discuter. Parce que, on n'a pas l'occasion d'échanger concernant nos pratiques pédagogiques. » (MB, PRAG, biologie)

« (...) quand on discute avec des profs, on se rend compte qu'ils sont souvent à dire : « on n'a pas l'occasion d'échanger concernant nos pratiques pédagogiques ». C'était le discours de MB (PRAG, biologie) quand elle a parlé de son colloque (Promosciences), etc. Elle a insisté en disant « on ne met pas en commun », elle a voulu faire un peu le parallèle avec ce qu'on fait en recherche où y a forcément un moment de dialogue entre pairs, parce que c'est une activité qui est assez individuelle d'être enseignant. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

Cette journée participe d'un mouvement d'échanges autour d'une question que chacun des participants partage, mais isolément. Elle contribue à définir cet « objet partagé » [2b] qui doit permettre de produire un consensus sur l'intérêt du projet concerné, et alors une adhésion au projet et une motivation à collaborer : ici ce principe supérieur dans lequel l'ensemble des corps professionnels se reconnaît au-delà de la division du travail, des rôles et des compétences, consiste à poser qu'une solution permettant de favoriser la participation et la réussite des étudiants de Licence est à rechercher dans le champ de l'innovation pédagogique et notamment (mais pas seulement) dans le champ de l'innovation pédagogique *par le numérique*.

Ajoutons qu'un des attendus de cette journée était aussi de produire de la reconnaissance dans l'investissement des enseignants-chercheurs et par là de la motivation à collaborer à des projets d'innovation pédagogique [5] :

« Quand on préparait la journée, on s'était dit «ce serait bien aussi que cette journée, ce soit l'occasion de reconnaissance pour les personnes qui font des choses particulières», pour ces profs qui s'investissent : s'ils pouvaient y voir une occasion de reconnaissance, ça pourrait être pas mal, parce qu'on sait qu'il y a des gens qui s'épuisent. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

Enfin, ici aussi, mais comme en second plan, cette journée d'étude avait également comme objectif de participer d'un mouvement d'identification et de reconnaissance de l'investissement des bibliothécaires dans l'innovation pédagogique :

« Moi, je pense que c'était pas la promotion de la DUN et du SCD. En filigrane, c'était un peu ce qu'on souhaitait, mais c'était pas du tout ce qu'on voulait afficher. Lors de certains ateliers, on a discuté avec des profs que moi je connaissais pas, et ils ont découvert que les bibliothèques pouvaient intervenir sur certains aspects de leur circuit de publication, j'espère au moins avoir fait passer ce message. Je sais pas si c'est porteur. Je pense que là, on a été plus identifiés, c'est ce qu'a fait LB, de discuter avec les intervenants de mardi, on a été identifiés auprès de ceux qui ont suivi notre atelier de BU l'après-midi. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

II.3.3. Partager l'information, solliciter et essayer

[6] Localement, plusieurs canaux de diffusion du projet auprès des enseignants-chercheurs ont été utilisés. Du fait d'une déconcentration de l'université sur le territoire insulaire faisant qu'il existe trois grands sites universitaires, « campus » ou encore « antennes » (Saint-Denis, Le Tampon, Terre Sainte) le porteur de projet s'est appuyé sur autant de relais locaux (en la personne des responsables de BU).

Si les premiers contacts se sont donc d'abord appuyés sur les réseaux de connaissance locaux, la diffusion de l'information et des documents, comme les demandes formulées se sont principalement appuyées sur le mail. Le contenu des mails a surtout consisté en une démarche explicative et participative par la diffusion de plusieurs documents livrant 1) une « brève présentation du projet », 2) « un document à remplir quand les choix d'ebooks et de scénarios [ont] été faits » (questionnaire permettant de « décrire les ebooks retenus », les « scénarios envisagés », les « attentes particulières » vis-à-vis des ebooks)⁴¹. Les « attentes particulières » des enseignants-chercheurs sont entendues comme autant de « tests » visant à sélectionner parmi les bouquets d'ebooks initialement retenus par le porteur du projet, ceux des ebooks qui paraissent les plus pertinents au regard des enseignements dispensés [10, 11].

« Cette base-là, on l'a fait tester à des enseignants-chercheurs, on a passé l'annonce (quand on fait un test, on fait une publicité autour de ce test, via le site, le blog, Facebook et Twitter, puis des contacts directs quand on rencontre des enseignants), et on a demandé est-ce qu'ils en étaient contents, ce qu'ils en pensaient. (...) Ce bouquet-là (« sciences »), et on l'a validé auprès d'enseignants en sciences, en leur demandant de tester le bouquet. » (LB, bibliothécaire, responsable du projet)

Alors que c'est par ce biais que les enseignants-chercheurs ont été sollicités pour leur expertise pédagogique, l'impact du mailing sur la participation des enseignants-chercheurs au projet est resté très limité.

« Quand on a fait du mailing, on n'a pas eu de réponses. Ce qui a marché, c'est quand on connaissait les gens. Et là, quand on les a contactés, ils se sentaient peut-être obligés de répondre, et on a pu lier un dialogue » (LB, bibliothécaire, porteur du projet).

« Je crois beaucoup à la proximité, à l'échange direct, ça, ça marche bien (...), je me dis qu'avec le temps on va arriver à nouer des contacts étroits

41. Extraits du document envoyé aux enseignants-chercheurs lors de la phase de sélection des ebooks.

avec les enseignants et à leur communiquer davantage d'informations » (HF, Responsable de BU).

« On s'est adressé à eux (les enseignants-chercheurs), et j'ai pris le temps de voir les enseignants quand ils venaient à la bibliothèque, ou carrément d'aller les voir dans leurs laboratoires pour leur demander s'ils voulaient faire quelque chose. Ça a été une occasion de lier contact. Pour chacun, j'ai pris le temps de présenter le projet, d'en parler longuement. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Différentes stratégies sont déployées par le porteur du projet pour toucher un public large d'enseignants-chercheurs au sein de l'université. Nous avons relevé la stratégie de légitimation déployée auprès des instances locales légitimes (techniques et politiques). Une autre stratégie consiste à « essaimer » : il s'agit de s'appuyer sur les premiers enseignants-chercheurs qui participent au projet pour qu'à leur tour, au sein de leur communauté professionnelle, ils puissent convaincre d'autres enseignants-chercheurs de participer au projet.

« Pour l'instant j'ai des contacts, mais pas encore un véritable groupe et surtout pour l'instant les contacts que j'ai vont travailler pour eux. On n'en est pas encore au point où ce sont les référents pour les autres dans leur domaine. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

II.3.4. Temporalité du projet et collaborations : phase qualitative et phase quantitative

[4] La temporalité du projet ou plutôt *les* temporalités d'un projet (quel qu'il soit d'ailleurs) sont un facteur sous-jacent primordial mais rarement pointé comme tel⁴². Pourtant cette contrainte est très pesante : il est rare par exemple d'avoir tout le temps nécessaire à l'élaboration d'un projet ; il n'est pas rare a contrario de voir des calendriers de projet se décaler dans le temps, et/ou de voir l'activité liée à un projet (restitution d'un livrable) augmenter à l'approche d'une échéance.

Le présent projet ne fait pas exception : « ça a été monté en huit jours » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique). C'est le temps du projet, de

42. La revue *Temporalités* s'efforce précisément de rassembler des articles, des travaux et des productions en sciences humaines et sociales (histoire, sociologie, démographie, économie, anthropologie, psychologie, linguistique, droit...) qui incluent des analyses de données temporelles, confrontent des conceptions, des usages, des pratiques du temps et des réflexions sur la pluralité des temporalités socio-historiques.

son élaboration écrite. Le projet est déposé et retenu. Mais voilà : vient ensuite le temps de la mise en œuvre du projet, c'est-à-dire, pour partie au moins, de l'inscription du projet dans le réseau des relations de collaborations locales, lequel doit lui-même compter sur les temporalités professionnelles des acteurs sollicités (notamment leurs présences et absences) :

« Moi je disais «LB, moi, j'aurai pas du tout de temps à y consacrer, est-ce que tu penses que tu peux le porter tout seul ?» On se retrouve, en tout cas, avec des tas de questions qu'on n'avait pas du tout envisagées et on manque de temps pour les creuser. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

Et de fait, sur la durée de l'année universitaire, le nombre de collaborations engagées avec des enseignants-chercheurs est resté limité. Comme l'explique très bien le porteur du projet, expliquer (le projet) pour convaincre (les enseignants-chercheurs) prend du temps, et ne peut *de facto*, au regard du déroulement d'une année universitaire, porter que sur un nombre limité d'enseignants-chercheurs.

« J'ai pris le temps de voir les enseignants quand ils venaient à la bibliothèque, ou carrément d'aller les voir dans leurs laboratoires pour leur demander s'ils voulaient faire quelque chose. C'est une limite de temps et d'énergie : ça prend beaucoup de temps de devoir expliquer le projet, et y a plusieurs étapes, de devoir passer du temps sur la sélection des ebooks, de faire circuler des listes d'ebooks, de leur expliquer comment marche la plateforme. On peut le faire pour quelques enseignants, une dizaine, mais on peut pas le faire pour beaucoup plus. Ça prendrait beaucoup trop de temps. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Mais il y a plus. Car il n'est pas abusif de dire que nous avons ici affaire à deux corps professionnels qui se côtoient mais qui, professionnellement et d'abord à propos de la question de l'enseignement, ne se fréquentent finalement pas ou très peu.

« On n'a pas l'habitude d'approcher tant que ça finalement le public des enseignants-chercheurs. Et encore plus côté enseignants, parce que finalement, je suis presque plus à l'aise finalement, moi, sur le côté chercheurs, parce que je m'y suis mise du fait des formations des doctorants, je me suis déjà un petit peu mise dans l'environnement » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

Les relations entre enseignants-chercheurs et bibliothécaires sont limitées à des contacts informels, des demandes d'informations et des actions autres qui ne relèvent pas à proprement parler de l'activité professionnelle des enseignants-

chercheurs (comme faire une exposition dans les locaux d'une BU). Ce que le projet a provoqué, c'est le fait de placer deux communautés professionnelles dans une phase de découverte respective (organisation du travail, expertises respectives, contraintes, etc.) et d'entraîner par là même une phase d'innovation organisationnelle, puisqu'il s'agit ici de (nouvellement) travailler en transversalité.

Cet état des relations interprofessionnelles est en partie explicatif de la durée de déploiement du projet : temps de l'identification et des premiers contacts établis, temps du travail mené pour gagner en reconnaissance de l'expertise pédagogique des bibliothécaires auprès des instances reconnues de l'université, temps de mise en place de la journée d'étude sur l'innovation pédagogique, auquel s'ajoute le temps incompressible d'élaboration et de diffusion de l'information. La dimension innovante du projet (du point de vue du contenu même comme du point de vue organisationnel) est le facteur premier de la temporalité du projet.

La raison pour laquelle l'impact du projet sur les collaborations interprofessionnelles entre enseignants-chercheurs et bibliothécaires est resté quantitativement limité, tient au fait que ce qui est devenu la « phase 1 » du projet s'est révélée être une phase non pas quantitative, mais *qualitative*, et même qualitativement décisive. Les prises de contacts, les rencontres, les explications, la diffusion des documents, l'inscription dans les réseaux, etc., sont des préalables au déploiement de toute forme de collaboration avec les enseignants-chercheurs et prennent du temps. Ces préalables font de plus parfois surgir des difficultés propres à la mise en place de ces collaborations qui elles aussi réclament du temps, comme nous l'avons vu avec la notion de « scénario pédagogique » : l'innovation enferme intrinsèquement un facteur d'incertitude parce qu'elle remet en question les « *pratiques conventionnelles* »⁴³ (des enseignants-chercheurs mais aussi des bibliothécaires) sur lesquelles s'établissent les conventions du travail individuel et collectif.

« Donc mes craintes pour l'instant, comme j'ai pas eu de réponses, je ne sais pas s'il y en a qui vont faire quelque chose. Mais ça va rester embryonnaire. Ça risque, je pense, de prendre un peu plus de temps que prévu. Mais après tout c'est normal de pas vraiment décoller sur ce semestre-là, de décoller à partir du second semestre. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Ajoutons enfin qu'une des particularités d'un projet cherchant à innover, et ce d'autant plus que les techniques à maîtriser sont elles-mêmes innovantes, tient en ce qu'il doit inventer une partie au moins des structures sociales et professionnelles

43. Selon le mot d'H. S. Becker dans *Les mondes de l'art*. Op. Cit., p. 301.

sur lesquelles il s'appuie : transversalité, compétences individuelles nouvelles, etc. Or, comme le remarque Howard Becker à propos des acteurs des « mondes de l'art » lorsqu'ils veulent s'affranchir des conventions en cours⁴⁴ : cela est d'autant plus ardu que les conventions sont inscrites dans le matériel et les équipements de production (en prenant l'exemple des conventions musicales inscrites dans les instruments de musique). Car il faut inventer le matériel, mais aussi, inévitablement, les compétences nécessaires à la maîtrise de ces nouveaux outils. Or, si cela coûte cher, cela prend aussi beaucoup de *temps*. L'apprentissage le plus souvent autodidacte inhérent à l'innovation induit des contraintes temporelles fortes : YM (PU en mathématiques) et SH (MCF en informatique) passent le plus clair de leur temps professionnel mais aussi *et surtout* personnel à l'exploration et à l'exploitation de ces outils pédagogiques numériques en *testant* un nombre substantiel de plateformes et de logiciels (faisant de cette pratique professionnelle un style de vie) :

« Alors, évidemment, moi, j'y passe mes nuits, c'est pas un problème. (...) La préparation (des cours), on en fait tout le temps, on est tout le temps dedans. » (YM, PU, mathématiques)

« Pour moi, le plus long, c'est pas de préparer le cours et les notions, parce que ça, finalement, surtout en initiation à la programmation, c'est les mêmes notions qu'on voit depuis quinze ans, je sais dans quel ordre faut les aborder, donc ça, ça demande pas énormément de travail. Ce qui demande du travail, c'est de créer des exercices intéressants, qui sont en rapport avec une notion mais pas trop compliquée. Ça, c'est ce qui demande le plus de temps. [Mais y a aussi toute la phase test des plateformes ?] Oui, mais ça, finalement, je le fais sur mon temps libre, c'est presque un hobby de tester ces plateformes, de programmer des petits trucs, donc ça me prend du temps de loisir. » (SH, MCF, informatique)

Il ne s'agit pas tant d'investir du temps dans la préparation des cours et des examens eux-mêmes, car au final les contenus et les procès d'apprentissage semblent relativement stabilisés, que dans la maîtrise, la conception et le déploiement d'*outils numériques* à visée pédagogique. On comprend alors de surcroît qu'un enseignant-chercheur sera d'autant plus frileux à l'investissement dans un tel projet qu'il maîtrise moins les compétences numériques nécessaires à la maîtrise des outils eux-mêmes. En substance, on constate donc que l'usage des ressources pédagogiques numériques ne se distribue pas au hasard, mais qu'il s'inscrit dans des *trajectoires socioprofessionnelles d'usages*. Nous devons l'expression de « trajectoire d'usages » à

44. H. S. Becker. *Les mondes de l'art*. Op. Cit.

Serge Proulx et Guillaume Latzko-Toth⁴⁵, que nous appliquons ici aux usages professionnels. Nous voulons signifier par-là que les usages des enseignants-chercheurs dépendent *in fine* des « parcours singuliers que les individus empruntent à travers la constellation d'objets communicationnels passés, présents ou émergents qui sont offerts et qui constituent un environnement informationnel et cognitif privilégié dans l'élaboration de leurs pratiques d'information et de communication »⁴⁶. Nous verrons cependant que ces trajectoires d'usages dépendent elles-mêmes du profil socioprofessionnel de l'enseignant-chercheur.

II.3.5. Instaurer un climat de confiance

[9] Pour certains auteurs⁴⁷, la confiance constitue un des facteurs les plus importants du développement et du renforcement de la collaboration interprofessionnelle. Elle est un élément critique surtout pour la compréhension et l'acceptation des rôles et niveau d'expertises à un niveau individuel. Mais la confiance n'est pas une donnée « en soi » et dépend des compétences, aptitudes et connaissances. Mais surtout, elle n'existe qu'au travers de la mise en place d'*activités génératrices de confiance*.

Dans le cadre des relations interprofessionnelles qui ont été décrites, c'est-à-dire, finalement, dans le cadre d'une méconnaissance mutuelle, et aussi dans le cadre d'une véritable lutte pour la légitimité (pédagogique) du projet, il est aisé de comprendre que cet aspect du pilotage est ici d'autant plus décisif.

Or, en sachant saisir les opportunités qui s'offraient à lui (l'AMI), en « montant » un projet dans un temps contraint (huit jours) – celui-ci ayant été retenu ! –, en développant un « talent d'organisateur » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique) qui lui a permis d'identifier et de mobiliser les bonnes personnes (collègues et enseignants-chercheurs), LB a effectivement su établir le « climat de confiance » intra et inter professionnel qui était nécessaire à la validation et le soutien du projet par la hiérarchie, la sollicitation d'acteurs tels que les enseignants-chercheurs autour de collaborations interprofessionnelles.

45. S. Proulx. Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. *Annales des télécommunications*. tome 57. n°3-4. Paris. 2002, p. 180-189.

46. J.-C. Domenget. La fragilité des usages numériques : une approche temporaliste de la formation des usages. *Les cahiers du numérique*. 9(2). 2013, p. 47-75.

47. Par exemple M. Kosremelli Asmar, F. Wacheux. Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire. Université Saint-Joseph. *Op. Cit.*, Les arguments avancés ici s'appuient sur cet article.

« C'est LB qui a impulsé ça. C'est-à-dire tout le côté valorisation des collections numériques, c'est LB qui l'a porté. (...) Je veux qu'on soit juste, y compris dans la façon de présenter les choses, donc là, non, vraiment un gros travail a été fait par LB, c'est lui a qui a eu l'idée de répondre (à l'AMI)... (...) Là, je me suis dit «ça arrive à un bon moment», donc j'ai vraiment fait passer, j'ai insisté, mais c'est LB qui s'en est emparé et qui l'a mené. » (ST, bibliothécaire, Directrice du SCD)

« Et j'aimerais bien y participer, par contre la mettre en place, je me sens pas forcément... Cette organisation qu'a fait LB, je trouve qu'il a un talent d'organisation, ça, moi, je saurais pas le faire. Et du coup, je suis ravie qu'il l'ait fait pour le projet AMI. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

II.4. Facteur 3 | Le profil de l'enseignant-chercheur

Le *profil* de l'enseignant-chercheur est apparu comme un facteur essentiel de la collaboration car celui-ci détermine la *perception* même du projet par ce dernier, donc la *compréhension* des attentes formulées par le porteur de projet et alors l'intérêt que peut revêtir le projet. Par-là, c'est le *niveau concret de réponse, au-delà même des (bonnes) volontés*, que l'enseignant-chercheur est en capacité de donner, qui est déterminé et détermine à son tour, aux yeux du porteur de projet, la « qualité » même de la « collaboration » établie :

« (Tel enseignant-chercheur) il avait des compétences, il est professeur en informatique, il a tout de suite compris l'utilisation des plateformes, de la plateforme d'ebooks, l'utilité. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Quatre variables de l'activité des enseignants-chercheurs interrogés sont apparues déterminantes pour envisager la mise en place de collaborations avec les bibliothécaires autour de la question de l'innovation pédagogique : la discipline d'enseignement, les compétences numériques, les pratiques pédagogiques et la place faite à l'enseignement et à la recherche dans l'activité professionnelle, elle-même liée à la position dans la carrière professionnelle. Ces variables « font système », c'est-à-dire qu'elles sont toutes nécessaires mais non suffisantes.

II.4.1. La discipline d'enseignement

Comme le montrent différentes études qui viennent corroborer les résultats de l'analyse des entretiens que nous avons menés⁴⁸, la position des enseignants-chercheurs vis-à-vis d'une culture de la collaboration *intra*-professionnelle n'est pas unanime⁴⁹. Si l'on constate différents profils de collaborations *intra*-professionnelles, de la moins investie et la plus individuelle (« je travaille seul » - SH, MCF, informatique) à la plus investie dans l'activité et l'animation d'une « équipe pédagogique »⁵⁰ (« j'essaie d'être un peu moteur » - MB, PRAG, biologie⁵¹), voire dans des réseaux externes à l'université (comme Promosciences⁵²) portant sur des questions d'innovation pédagogique, ces collaborations entre collègues sur les questions d'enseignement restent rares et difficiles (« *Ma volonté d'être responsable de formation, c'est d'essayer de fédérer, essayer d'avoir une réflexion commune avec mes collègues* » - MB, PRAG, biologie). Pour un enseignant-chercheur, mettre en place des collaborations autour des questions pédagogiques suppose donc d'aller à l'encontre de certaines valeurs professionnelles [12a] comme l'autonomie et l'« *individualisme pédagogique* »⁵³, valeurs « structurelles » au sens où elles relèvent des normes mais aussi des représentations sociales que l'on se fait d'un groupe socioprofessionnel au regard de son statut au sein d'une structure organisationnelle (ici le statut d'enseignant), et que tout « nouvel entrant » dans la profession est amené à intégrer de façon plus ou moins durable au long d'un processus de socialisation professionnelle. Ces valeurs, qui participent de l'identité

48. Voir notamment le rapport du LISEC déjà cité (notamment p. 24) et B. Epron, *Op. Cit.*

49. La question de la collaboration au sein des équipes pédagogiques fait l'objet de questionnements et montre par-là même l'incertitude des situations de collaboration. Voir : L. Portelance, N. Durant. La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Volume 4. Number 2, Winter 2006 ; Ph. Perrenoud. Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993.

50. S'il fallait entrer dans le détail des disciplines ou filières d'études, nous mettons malgré tout « équipe pédagogique » entre guillemets car cette notion nous semble mal définie et, au regard des habitudes de fonctionnement qui paraissent très individualisées des enseignants-chercheurs, empiriquement peu fondée.

51. Par ailleurs, référente de Promosciences, et assesseur du doyen sur les questions de pédagogie.

52. Promosciences est une association loi 1901 fondée en 1988 à l'Université Claude Bernard Lyon 1 qui « œuvre pour la promotion, la qualité et la spécificité des enseignements scientifiques universitaires », Voir <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=3400246&-pageId=225057> (page consultée le 12/01/2018). Selon MB, Promosciences « fédère pas mal d'enseignants-chercheurs, d'enseignants, de BIATSS, de bibliothécaires, de conseillers d'orientation, et d'étudiants ».

53. Déjà souligné dans le rapport du LISEC (Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*, p. 24).

professionnelle du groupe, sont relativement indépendantes des individus car historiquement inscrites dans les structures même de l'organisation universitaire⁵⁴.

« C'était le discours de MB (MCF, biologie) quand elle a parlé de son colloque, etc. Elle a insisté en disant "on ne met pas en commun", elle a voulu faire un peu le parallèle avec ce qu'on fait en recherche où y a forcément un moment de dialogue entre pairs, parce que c'est une activité qui est assez individuelle d'être enseignant, mais pour les chercheurs, à un moment, ils sont obligés de mettre en commun, alors que finalement, quand ils sont sur leur pratique pédagogique, y a pas besoin de cette mise en commun. Enfin, y a pas l'occasion, y a pas l'obligation. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

« [Dans votre démarche, vous échangez avec des collègues, d'autres personnes ?] Très peu. C'est certainement un de mes gros défauts, c'est que je travaille beaucoup tout seul, ce qui fait que j'ai découvert qu'il y a d'autres enseignants qui s'intéressaient à ce problème de ludification, qui utilisaient des plateformes, que récemment. (...) Et donc, en discutant sur notre plateforme collaborative d'ISN, avec ces enseignants, j'ai vu qu'il y en avait d'autres qui avaient aussi cette préoccupation de ludification, d'utiliser les plateformes graphiques, etc. Mais jusque-là, je travaillais assez tout seul. » (SH, MCF, informatique)

Face à la rareté des collaborations *intra*-professionnelles, il n'est pas exagéré de parler d'*absence de culture de la collaboration inter*-professionnelle (au moins) dans les activités d'enseignement⁵⁵. Absence qui semble cependant moins marquée dans les disciplines scientifiques et techniques que dans les disciplines littéraires⁵⁶ :

54. Voir J.C. Passeron. *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Nathan, 1991.

55. Dans l'ouvrage dirigé par Lucien Massou et Nathalie Lavielle-Gutnik consacré à la question de l'enseignement à l'université avec le numérique (L. Massou, N. Lavielle-Gutnik. *Enseigner à l'université avec le numérique - Savoirs, ressources, médiations*. De Boeck supérieur, 2017), le chapitre consacré à la question des « coopérations » (terme préféré à celui de « collaboration ») ne cite que deux catégories de cibles potentielles : les pairs et les étudiants. L'« individualisme pédagogique » des enseignants-chercheurs ressort nettement des extraits d'entretiens cités dans l'ouvrage.

56. Exception faite de l'histoire. Voir <e-NumHist> le carnet de recherche associé au projet de constitution d'un réseau d'entraide et d'échanges pédagogiques en ligne. Il est vrai que le Prix de l'innovation pédagogique numérique IN2017 a été décerné à des équipes pédagogiques des UFR, « Sciences du vivant » et « Chimie », mais aussi « Études psychanalytiques » et « Linguistique ». On ne sait toutefois pas ce que ces récompenses reflètent de la réelle répartition de ces projets par discipline.

« On s'aperçoit, et c'est déjà reconnu ailleurs, que les littéraires travaillent moins de manière collaborative que les scientifiques. Les filières professionnalisantes (santé et compagnie) utilisent davantage les outils (collaboratifs) et davantage de manière collaborative. (...) Avant-hier vous avez vu cinq personnes à la table ronde [de la journée d'étude sur l'innovation pédagogique (ndr)], quatre appartenaient au domaine des sciences » (JS, MCF, informatique).

Au-delà même du fait que le responsable du projet soit bibliothécaire à la BU de sciences (facteur influençant l'orientation vers les enseignants-chercheurs de sciences dans un contexte marqué par la proximité des relations), l'influence de la discipline sur la culture professionnelle nous apparaît donc comme l'un des éléments expliquant que les rares enseignants-chercheurs qui ont répondu au projet (et à la journée d'étude) soient tous issus des disciplines scientifiques et techniques : mathématique, informatique, biologie⁵⁷ et secondairement Sciences de l'éducation⁵⁸.

« Les contacts qu'on a eus avec les enseignants ont été des contacts que j'ai pris. Ce qui explique aussi que ce soient beaucoup des enseignants de sciences, parce que, étant localisé en sciences, ce sont des gens que je connais, que j'ai déjà eu à côtoyer, pour diverses raisons (...). Je me suis aussi adressé aux acquéreurs des autres disciplines pour leur demander. Je leur ai dit : «voilà je vous présente mon projet, je cherche des personnes qui soient susceptibles, dans votre domaine, d'être intéressées». Il y a quelques noms qui sont ressortis. On a diffusé dans le Sud un message qui demandait si des personnes étaient intéressées, on n'a pas eu de retours. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

II.4.2. Les compétences numériques

« Y a quand même certaines manipulations, les deux premières interventions [à la journée d'étude sur l'innovation pédagogique (ndr)], c'est quand même des personnes qui sont dans un domaine technique, les maths ou

57. D'autres facteurs structurels interviennent, comme le taux d'encadrement ou l'organisation même des filières d'enseignement et des examens, voir M. Millet. *Les étudiants et le travail universitaire, étude sociologique*. PUL, 2003.

58. Secondairement car si « JS » est Maître de conférences en informatique à l'École supérieure du professorat et de l'éducation, il a en réalité un double cursus : il a commencé sa formation universitaire, jusqu'en DEA (aujourd'hui Master 2), en Sciences de l'éducation pour ensuite soutenir une thèse en informatique.

l'informatique, tout le monde peut pas faire ça, les sujets s'y prêtent pas forcément, et les manipulations techniques, tout le monde ne peut pas (...). » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

[5, 11] À travers les entretiens, il apparaît que l'innovation pédagogique se définit de deux manières différentes : soit comme une manière de créer de nouveaux outils d'apprentissage – avec le numérique (ludification dynamique, mise à disposition documentaire via une plateforme pédagogique...) ou non (création de jeux de plateau) –, soit comme une façon de faciliter le travail quotidien de l'enseignant par l'automatisation (par exemple des corrigés d'exercices), ou enfin comme la création de nouvelles relations d'apprentissage (mise en place de « classes inversées »). L'innovation pédagogique ne se réduit pas, loin s'en faut, à l'usage du numérique. Mais dans ce spectre des possibles, le choix de l'enseignant-chercheur vers l'une ou l'autre de ces positions sera notamment orienté par ses compétences numériques. Elles viennent déterminer la place (au sens d'usage et de légitimité) prêtée au numérique dans les questions d'innovation pédagogique, et donc les motivations mêmes à collaborer sur la base de projets pédagogiques numériques.

En effet, plus la compétence numérique individuelle est élevée, plus l'intérêt du numérique pour l'innovation pédagogique est probant (plus l'usage du numérique est légitime). Le numérique prend alors la forme d'outils d'apprentissage et son intérêt réside dans la ludification de l'enseignement qu'il permet, qu'il s'agisse, pour ce qui nous occupe, de schémas géométriques dynamiques en 3D à manipuler (plutôt que des formules mathématiques⁵⁹) ou de jeux avec progression en tableaux et récompenses associées.

« L'autocorrection est un apport fort, parce que l'étudiant, quand il fait cinq, six fois la même erreur, de pas avoir son chargé de TD sur le dos mais une machine qui dit "ça, c'est pas bon, ça, c'est pas bon, ça, c'est pas bon", c'est intéressant. (...) La ludification, cette histoire de progression, de badges, de savoir où on en est, d'avoir un système un peu ludique qui mesure son niveau, ça, ça me semble intéressant. Et le fait, sur certaines plateformes, d'avoir cette espèce de but final de l'UE qui est de participer à ce petit concours de bots en équipes et de gagner ce petit tournoi qui vient à la fin de mon UE. (...) Ça semble marcher, parce qu'ils sont intéressés par le petit tournoi final. » (SH, MCF, informatique)

Toutefois, du fait d'une maîtrise confirmée des technologies du numérique qui per-

59. Voir : <https://itunes.apple.com/fr/book/id1276331864> (page consultée le 18/05/2018).

mettent par exemple de produire des ebooks exclusivement en ligne (*pure player*⁶⁰) dynamiques ou des jeux, il ressort que l'ebook homothétique, au format « pdf » (« *portable document format* ») ou autre (les différents formats pouvant exister pour la lecture des ebooks homothétiques étant, pas simplification et banalisation actuelle du format, assimilés aux fonctionnalités du pdf), enferme assez peu d'intérêt pour ces enseignants-chercheurs. Il n'est d'ailleurs jamais cité comme outil numérique d'apprentissage [14a]. Mais son usage éventuel sera aussi *de facto* plus approfondi que l'usage qui peut en être fait par un enseignant-chercheur aux compétences numériques moins expertes. Ce qui aura pour conséquence de manipuler en profondeur ces ebooks, et alors de répondre aux attentes du projet vis-à-vis de l'intégration de ces ebooks puisqu'ils seront intégrés au cours lui-même, avec des liens renvoyant à un très bas niveau de granularité (« *des liens profonds* » - NA, bibliothécaire, responsable de l'Espace Océan indien⁶¹ ; « *avec des liens précis sur la page concernée* » - LB, bibliothécaire, porteur du projet), c'est-à-dire avec des renvois vers tel chapitre, voire telle page de tel ebook, ce qui est la condition même par laquelle un projet d'offre d'ebooks trouve sa justification aux yeux des usagers [14b] (et donc comme, nous l'avons vu – voir « des conditions d'accès optimisées » –, source d'une expérience usager positive).

« Tout le monde n'est pas à l'aise avec la documentation numérique et avec l'utilisation de plateformes. C'est pour ça, par exemple, que [JD – MCF en droit et gestion] s'est contentée d'une bibliographie. Elle est pas allée beaucoup plus loin. Mais déjà, pour elle, c'était bien, c'est-à-dire qu'elle a pris le temps, elle est venue nous voir, elle a discuté, elle a dit "oui, ça m'intéresse", et au final, elle met quelques ebooks dans une bibliographie. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Lorsque la compétence numérique individuelle est moins élevée, l'intérêt pour le numérique apparaît naturellement plus secondaire et orienté préférentiellement vers la gestion des apprentissages (faciliter la correction des exercices par exemple). Dans ce cas, l'intérêt à collaborer pour intégrer des ebooks dans une démarche d'innovation pédagogique devient plus relatif.

« Ce problème de pédagogie et usage du numérique est difficile à résoudre dans beaucoup d'universités. [Et c'est quoi le problème ?]. Limiter la question de la pédagogie et de l'innovation pédagogique ou la réflexion pédagogique à TICE et usage du numérique. Typiquement, la journée, elle a commencé par LB qui me demande : « Est-ce que tu veux

60. Commission générale de terminologie et de néologie.

61. Du fait d'une formation initiale en sociologie avec une spécialité « statistiques appliquées aux sciences humaines et sociales » NA est en outre chargé de mission « indicateurs et évaluations des services ».

parler de Science plus, parcours innovant ? » On nous a demandé de parler des usages numériques. Donc, entre l'idée essentielle sollicitée par le service commun documentation et repris en main un peu par la DUN et ce qu'on nous a demandé, ça a shifté. Et ça, c'est un grand classique. (...) Moi je me demandais ce que je pouvais lui apporter. (Il m'a proposé un ebook). Je l'ai mis dans Moodle. (...) Et parmi les ressources possibles, je leur ai mis le lien de l'ebook et je leur ai dit «vous avez notamment cette ressource-là à votre disposition». » (MB, PRAG, biologie)

Un usage approfondi de la documentation numérique réclamerait alors l'acquisition de compétences numériques nouvelles. La relation à l'investissement dans la collaboration peut ici être regardée à travers l'indicateur « coût – profit » [8] : une relation de collaboration est d'autant plus facilement engagée que les bénéfices de la collaboration surpassent les coûts engagés pour établir cette collaboration. Or, ici, le coût d'acquisition de nouvelles compétences surpasse, ou à tout le moins peut surpasser, le profit (immédiat ou à court terme) qu'il y aurait à s'engager dans la collaboration.

« (Moodle) ça marche avec des petits modules que tu peux rajouter, par exemple un module QCM. C'est quelque chose que tu peux étoffer et qu'il faut étoffer. (...) Pour les enseignants, ça veut dire que certains sont déjà avancés là-dedans et d'autres pas du tout. Pour la réussite du projet il faut aussi qu'ils s'engagent dans un apprentissage de choses techniques qu'ils ne connaissent pas encore, pour un certain nombre. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

II.4.3. Expliciter et rationaliser ses pratiques pédagogiques

« Je leur ai dit, on a des ebooks, on a des manuels, il faudrait que vous les intégriez dans votre enseignement via un scénario. (...) Les difficultés majeures, pour moi, elles ont été de deux sortes : y a eu la difficulté de compréhension de la notion de scénario pédagogique par les enseignants, qui demandait à être détaillée et moi, j'avais pas le bagage nécessaire pour vraiment rentrer dans le détail, je pouvais lancer quelques pistes mais je pouvais pas non plus refaire le cours pour eux. Donc là, ça a été la grosse difficulté : je suis tombé sur beaucoup d'enseignants qui étaient intéressés mais qui avaient du mal à comprendre comment intégrer les ebooks dans un scénario pédagogique. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

[7, 14c] La notion de « scénario pédagogique » s'est révélée centrale pour le projet et pour les relations de collaboration pouvant s'établir entre enseignants-chercheurs et bibliothécaires. Dans les faits, c'est à cet endroit précis que les bibliothécaires

attendent que les enseignants-chercheurs collaborent au projet.

Mais en l'occurrence, cette notion n'a pas fait l'objet d'une définition préalable et conceptuelle. Il est allé de soi pour les bibliothécaires que cette notion était maîtrisée par les enseignants-chercheurs parce qu'il allait de soi que ces derniers étaient en capacité d'*explicitier* et *rationaliser* leur démarche ou dispositif pédagogique, et donc qu'ils étaient en capacité de construire un scénario pédagogique intégrant des ebooks. Formellement, un « scénario pédagogique » correspond à un projet spécifique de formation qui mentionne explicitement le contenu et la progression des apprentissages ainsi que le public visé. Le rôle du scénario pédagogique revient à décrire les activités d'apprentissage qui sont proposées, à définir leur articulation, ainsi que les productions qui sont attendues de la part des apprenants. Il y a des langages, des outils, des éléments constitutifs d'un scénario pédagogique. L'intégration de documents numériques participe dans ce cas de « scénarios hybridés »⁶².

Empiriquement, c'est-à-dire dans les entretiens, le « scénario pédagogique » est caractérisé à travers les attentes formulées par les bibliothécaires vis-à-vis de cette notion, et donc vis-à-vis des enseignants-chercheurs. En synthèse, il est attendu de l'enseignant-chercheur un processus d'intégration sur la plateforme Moodle de documents numériques (pris parmi les ebooks du projet) accompagnant la progression de l'enseignement avec un bas niveau de granularité (correspondant donc à une information détaillée). L'enseignant-chercheur ne limite donc pas (ne doit pas limiter) l'intégration des ebooks à une bibliographie générale de fin de cours : chaque ebook retenu est intégré au moment où il alimente l'acquisition des connaissances enseignées (semaine 1, semaine 2, etc.) avec un renvoi vers un chapitre, un article, une page... et plus précisément, comme nous l'avons souligné, vers tel chapitre, voire telle page. Cela présuppose donc l'usage intégré d'une plateforme pédagogique (Moodle), mais aussi et surtout les compétences numériques-informatiques nécessaires à l'effectuation de ces renvois.

« Moi, ce que j'ai vu hier, je trouvais que c'était vraiment basique. S'il s'agit de mettre un lien dans un document... Encore, HS, ça va, il avait semaine 1, semaine 2, semaine 3, et chaque semaine il a un lien et il invite les étudiants à aller lire un chapitre, un article. Mais il peut y avoir d'autres scénarios, du genre : « vous avez un exposé à faire sur telle thématique, trouvez à la BU quelques ouvrages, dont certains qui seraient en ligne, et appuyez-vous sur ces documents pour faire votre exposé ». Ça pourrait être un scénario. » (NB, bibliothécaire, responsable de BU)

62. Voir http://edutechwiki.unige.ch/fr/Sc%C3%A9nario_p%C3%A9dagogique, EduTech Wiki (page consultée le 22/01/2018).

Le fait est que l'analyse des entretiens ne permet pas, dans cette première phase du projet, d'établir si la difficulté de compréhension du scénario pédagogique s'est révélée être un facteur rédhibitoire. Cependant, la difficulté des bibliothécaires à « *entrer dans le détail* » du scénario pédagogique (LB, bibliothécaire, porteur du projet) et la difficulté des enseignants-chercheurs à comprendre cette notion ont installé une situation dans laquelle est apparue une absence partagée des compétences nécessaires à l'intégration jugée pertinente des ebooks.

« J'avais bien compris que le projet, il était monté surtout par la bibliothèque, et que là il fallait la pédagogie, etc., qu'ils avaient quinze jours pour faire ça et qu'ils me sollicitaient un peu pour voir comment on pouvait faire l'habillage pédagogique. » (MB, PRAG, biologie)

« Y a eu un premier contact qui me permettait de présenter le projet et je leur envoyais des documents et ces documents leur demandaient de préciser le scénario pédagogique qu'ils voulaient utiliser et les ebooks qu'ils choisissaient. Et j'ai pas eu de retours là-dessus. Et même les enseignants qui se disaient intéressés par l'utilisation des ebooks, au final, n'ont pas joué le jeu, et dans les discussions qu'on avait, ils voulaient faire des choses, on les sentait intéressés par tenter des choses, mais ils savaient pas comment le faire, par quel bout le prendre (...). (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

D'un côté donc, du fait de l'absence d'*explicitation* et de *rationalisation* de leur propre pratique, les enseignants-chercheurs ont eu du mal à comprendre ce qui était attendu d'eux, et de l'autre, du fait d'un manque de compétences spécifiques, les bibliothécaires se sont retrouvés dans l'incapacité d'accompagner les enseignants-chercheurs. Or, l'accompagnement des enseignants-chercheurs sur cet aspect aurait pu constituer en soi un principe de collaboration (ce sera le rôle de l'ingénieur pédagogique qui interviendra dans la phase 2 de déploiement du projet). Cette « double absence » a provoqué un effet paradoxal : un blocage des collaborations alors même que les enseignants-chercheurs étaient sollicités *pour* leurs compétences pédagogiques.

« De toute façon, ils le font, ils ont tous un scénario pédagogique. Mais sans forcément le questionner. C'est ce que m'expliquait SH [MCF, informatique], c'est-à-dire qu'il a pas les mots pour dire ce qu'il fait, il le fait à l'instinct, mais il arrive à remettre à plat son enseignement et à intégrer de nouvelles choses dedans. (...) Autant (les bibliothécaires) on est pertinents sur la documentation électronique, les modèles économiques, les périmètres, sur tout un tas de questions qui touchent à la documentation électronique, autant on n'a pas les compétences sur la question pédagogique. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

En bilan, il ressort qu'à une exception près, il n'y a pas eu de collaboration autour de ce moment clé qu'a été le moment d'intégration des ebooks dans un scénario pédagogique. De façon tout à fait éclairante, seul l'enseignant-chercheur ayant précisé, lors de l'entretien, mentionné mener ses recherches sur la question de la scénarisation pédagogique a effectivement intégré les ebooks dans un scénario pédagogique. Si, en intégrant les enseignants-chercheurs aux prises de décision [10], les modalités de pilotage du projet ont bien contribué à une reconnaissance des compétences et des formes d'expertise des enseignants-chercheurs [7], cette reconnaissance des compétences a en réalité souffert d'une méconnaissance de la réalité des pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs (« *Je connais pas trop le quotidien d'un enseignant, même si on fait des cours avec le C2i.* » GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique).

Après les facteurs « disciplinaire » et « compétences numériques », nous voyons que les collaborations sont aussi liées à la question de l'explicitation des pratiques pédagogiques, à la maîtrise de la notion de scénario pédagogique, par les enseignants-chercheurs et les bibliothécaires, et alors aux solutions qu'il faut éventuellement trouver pour débloquer une situation marquée, du côté des enseignants-chercheurs, par un manque de compréhension des attentes formulées autour du scénario pédagogique, et du côté des bibliothécaires, par un manque de compétences pédagogiques. La solution identifiée par le porteur de projet sera incarnée par la figure de *l'ingénieur pédagogique* sur laquelle nous reviendrons.

II.4.4. L'articulation enseignement/recherche et position dans la carrière professionnelle.

Les collaborations envisagées portent sur les activités d'enseignement des enseignants-chercheurs. Il faut donc que les enseignants-chercheurs se saisissent des questions d'enseignement... La remarque pourrait paraître triviale voire déplacée si l'on ignorait que la caractéristique des statuts de Maître de conférences et de Professeur des Universités – à la différence relative des PRAG (professeurs agrégés) par exemple⁶³ –, tient en ce que leur activité professionnelle s'articule autour de

63. « Mais aussi des professeurs titulaires du CAPES, du CAPET (PRCE) ou du CAPLP de l'enseignement public. Pour un maître de conférences, seul le service d'enseignement est vraiment obligatoire, les autres obligations de service (administration et recherche) sont, pour une bonne part, laissées quant à leur volume à l'appréciation discrétionnaire de l'agent. Pour un PRAG en revanche, le service d'enseignement constitue à lui seul un plein temps, les autres missions et fonctions venant en plus. Le PRAG ne dispose donc pas, comme le maître de conférences, de la même marge de souplesse dans le choix de son activité », selon le site du Syndicat des AGrégés de l'Enseignement Supérieur : <http://www.le-sages.org/fiches/mconfPrag.html> (page consultée le 21/05/2018).

l'enseignement et de la recherche. Il s'agit donc d'une *double activité*⁶⁴ qui se pratique dans des proportions variables : certains enseignants mènent plus de recherches que d'autres. Cela signifie alors que l'*identité professionnelle* des enseignants-chercheurs est elle-même double, faite d'une identité professionnelle de chercheur et d'une identité professionnelle d'enseignant, chacune ayant des enjeux socioprofessionnels propres. Or, cette dernière dimension identitaire apparaît comme réduite à l'insignifiance. Rappelons qu'à l'université, l'avancement dans la carrière d'un enseignant-chercheur repose moins sur l'excellence de ses activités d'enseignement que sur l'excellence de ses activités de recherche, ce qui « *conduit le monde universitaire à rejeter, culturellement, les questions pédagogiques du côté des activités primaires et peu dignes d'intérêt* »⁶⁵. Dans le même sens, rappelons qu'en France, si les enseignants-chercheurs bénéficient d'une formation à la recherche, il n'en va pas de même de l'enseignement⁶⁶ : « *c'est de l'autoformation* » (MB, PRAG, biologie). « *L'enseignant-chercheur est chercheur avant d'être enseignant ; il a été formé comme chercheur et demeure évalué comme tel* »⁶⁷.

Ajoutons que les rares enquêtes consacrées à la question de l'enseignement à l'université permettent de constater une variation significative des pratiques d'enseignement et, partant, des pratiques documentaires *selon les disciplines*, ce qui est susceptible de fragiliser l'objectif d'un projet de collaboration autour d'une

64. Sans même parler des activités purement « administratives », qui pèsent beaucoup sur le quotidien des enseignants-chercheurs – comme l'indique JS, MCF en Sciences de l'éducation : « *je suis maître de conf (conférences), donc j'ai trois axes en tant que maître de conf : j'ai un axe enseignement, j'ai un axe recherche, et j'ai un axe administratif* ». L'axe administratif est lié à celui de l'enseignement auquel il se surajoute, mais il ne semble pas lui-même intervenir dans les choix d'investissement et de collaboration.

65. M. Millet. *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*. Sociologie. GRESCO. Université de Poitiers. 2013, p. 86. <tel-01378157> <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01378157/document> (page consultée le 12/05/2017).

66. Voir M. Millet. *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Poitiers, 2013, p. 86-87 et S. Faure, C. Soulié, M. Millet. Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la « *table des valeurs académiques* » ? Rapport, Juin 2005. Aujourd'hui toutefois, la formation à l'enseignement à destination des enseignants-chercheurs tend à se développer, voir L. Ménard, C. Hoffmann et G. Lameul. Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche et formation* [En ligne]. 84. 2017, p. 125-140. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2771> (page consultée le 21/06/2018).

67. Voir M. Millet. *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Poitiers. 2013, p. 86-87 et S. Faure, C. Soulié, M. Millet. *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?* Rapport. Juin 2005. Aujourd'hui toutefois, la formation à l'enseignement à destination des enseignants-chercheurs tend à se développer, voir L. Ménard, C. Hoffmann et G. Lameul. Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche et formation* [En ligne]. 84. 2017, p. 125-140. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2771> (page consultée le 21/06/2018).

documentation pédagogique abordé de façon globale, qui souhaiterait s'adresser à la communauté des enseignants-chercheurs *dans son ensemble*, sans considérer la variation des logiques d'usage documentaire selon les disciplines⁶⁸.

Or, ce qui rassemble les enseignants-chercheurs aux statuts de Maître de conférences et de Professeur des universités qui, soit ont répondu à l'appel du porteur de projet, soit ont comme « gravité » de façon active (participative) autour du projet parce qu'intéressés (motivés !) par son contenu, c'est qu'ils sont tout d'abord *enseignants* [12a] avant d'être chercheurs, conservant malgré leur ancienneté des responsabilités pédagogiques et déplaçant le champ de leurs recherches académiques initiales vers des problématiques relatives à la pédagogie, notamment en problématisant les notions d'innovation pédagogique et d'outils numériques pour l'enseignement : ils participent ainsi d'une conversion de leur investissement pédagogique en intérêt scientifique.

La *valeur* cardinale autour de laquelle se retrouvent donc ces enseignants-chercheurs se situe dans l'importance qu'ils donnent à l'enseignement dans leur métier d'enseignant-chercheur (il s'agit de leur « *ethos* », de leur manière de se percevoir et d'agir en qualité d'enseignant-chercheur), et par là, à l'intérêt qu'ils portent aux transformations des profils d'apprenant des étudiants de Licence ainsi qu'au sentiment de besoin d'adaptation des outils d'apprentissage, notamment par le numérique, et cela afin de rendre l'étudiant plus « actif » de son processus d'apprentissage⁶⁹. Il s'agit là de rompre avec les logiques par trop « rigides » de l'enseignement classique (du moins désignées comme telles) pour mettre en œuvre une philosophie dite de l'« accompagnement », proche en cela d'une tendance pédagogique (la pédagogie de l'« autonomie ») apparue dans les écoles primaires des années 1980 où l'élève devient « acteur de ses apprentissages »⁷⁰, sans qu'il soit avéré que cette approche pédagogique questionne réellement les catégories cognitives de l'entendement scolaire (ce que Guy Vincent a appelé la « forme

68. R. Boyer, C. Coridian. Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire : une comparaison histoire/sociologie. *Sociétés contemporaines*. n°48. 2002, p. 41-61.

69. Il est rarement indiqué que ces objectifs ne sont pas détachés de tout contexte *politique*. Pourtant, que penser du fait que les enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés font, dans leurs discours, un lien le plus souvent implicite (un argument en amenant un autre, sans forcément s'en rendre compte) entre cette orientation pédagogique « active » et la réduction progressive du nombre d'heures d'enseignement dispensées en présentiel à laquelle ils doivent aujourd'hui faire face. L'enseignant produit alors des outils d'apprentissage (dématérialisés) hors temps d'enseignement et temps de recherche, et l'étudiant, sur la base de ces outils, prend connaissance des contenus disciplinaires en dehors des heures d'enseignement dispensées.

70. B. Lahire. La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*. n° 134. 2001, p. 151-161.

scolaire » : rationalisation et division des savoirs, rapport distancié à la pratique, logique formelle de la transmission...)71.

Par contre, les logiques d'apprentissage mises en œuvre auprès de ces « nouveaux publics » participent d'une remise en question de ce qui fait reconnaître l'enseignant-chercheur comme professionnel par les étudiants : l'absence de maîtrise des « nouvelles technologies » participe à renvoyer les enseignants-chercheurs au passé, donc au dépassé, ce qui porte certains enseignants-chercheurs à se reconstruire une nouvelle *crédibilité* (i.e. légitimité professionnelle) en associant innovation pédagogique et numérique72.

« (...) Des problèmes qui se posaient pas quand on avait une fac élitiste commencent à se poser. Soit on accepte de perdre (je sais plus quel pourcentage c'est, y compris au niveau national) tous nos étudiants en L1, soit on se dit « faut pousser, faut pousser, faut les amener jusqu'au bout ». Et donc, là, faut commencer à se centrer sur l'étudiant. Se centrer sur l'étudiant, c'est se centrer sur les méthodes : les méthodes transmissives, c'est pas bon. C'est ce qu'on a senti (...). Revoir les méthodes et, parmi les outils d'innovation, le numérique. » (JS, MCF, informatique)

« Un étudiant, c'est concentration trois minutes, la durée de la vidéo YouTube (...). Et je m'aperçois que, de plus en plus, parce que je leur demande de citer leurs sources de façon réglementaire (ils ont le tutoriel, etc.) : ils disent « Madame, comment on cite la vidéo YouTube ? » ». (MB, PRAG, biologie)

Ainsi, la problématique de l'innovation pédagogique est à resituer dans un écosystème universitaire qui doit encore aujourd'hui, *différentiellement selon les disciplines*73, faire face à un processus de massification et plus récemment de professionnalisation de l'enseignement supérieur qui participe lui-même d'une modification du profil

71. G. Vincent, B. Lahire, D. Thin. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. G. Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL. 1994, p. 4-40. D'autres auteurs annoncent quant à eux « un renouveau de la pratique enseignante à l'université », Rege Colet (de) N., Romainville M. *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck Supérieur, 2006. La notion encore floue d'« innovation pédagogique » doit être analysée en profondeur, notamment au prisme des disciplines et de la « forme scolaire ».

72. L'analyse devrait être poursuivie car on peut émettre l'hypothèse que cette stratégie de positionnement professionnel n'est peut-être pas détachée de toute concurrence *interne* au champ de la profession et de toute logique de valorisation de la carrière dans lesquelles la maîtrise de ces compétences numériques et pédagogiques participe de la fidélisation d'une « clientèle » (les étudiants) ou d'une « demande » qui vient justifier et imposer un certain modèle ou *ethos* d'enseignant-chercheur.

73. Voir M. Millet. *Les étudiants et le travail universitaire*. Op. Cit.

social des étudiants à laquelle ces enseignements-chercheurs cherchent à répondre par l'innovation pédagogique.

Il est à noter que sur les quatre enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés, deux ont un passé d'enseignant dans le secondaire ou dans le primaire, l'une est PRAG et tous sont investis soit dans la formation des professeurs des écoles, soit dans la formation des enseignants du secondaire. Ils adoptent ainsi une véritable attitude militante qui peut aller jusqu'à limiter leur évolution de carrière :

« Ma recherche était pas du tout à l'origine dans ce domaine de l'éducation, de la didactique, de la pédagogie. J'ai eu une période où j'ai pas fait de recherche, où j'ai compensé en faisant beaucoup d'administratif, directeur de département, j'ai toujours été responsable pédagogique, donc on dit maintenant « directeur des études », de filières, notamment première année. Et depuis peu, j'essaie de m'intéresser de façon un peu plus structurée, d'orienter ma recherche vers tout ce qui est didactique de l'informatique et notamment apprentissage de la programmation à des débutants » (SH, MCF, informatique)

« Moi, j'ai fait des figures avec ça (logiciel 3D) pour mes étudiants, c'était un peu militant (...). J'ai lu dans *Le Monde* d'hier, y a des mecs qui font des rapports sur la nécessité de faire de la pédagogie à l'université : des gens envisagent des HDP, comme il y a des HDR, des habilitations à diriger de la recherche, des HDP, des habilitations à diriger de la pédagogie. Pour que les mecs qui font que de la pédagogie puissent quand même progresser. Moi, je serai jamais hors classe parce que j'ai pas fait ce qu'il fallait, je suis trop dans mes trucs, c'est pas grave, mais j'ai pas fait assez d'administratif, et puis si je publie, je publie sur des trucs de didactique, c'est pas considéré comme de la recherche (...) » (YM, PU, mathématiques)

Ce facteur est déterminant car il conditionne l'intérêt que l'enseignant-chercheur pourra porter à ce type de projet, le temps qu'il consentira à y consacrer et donc aux formes de collaboration qu'il sera possible d'envisager. Au-delà des limites « techniques » soulevées (discipline, compétences numériques, pratique pédagogique), et probablement avant même que les enseignants-chercheurs ne connaissent précisément le contenu de ce type de projet, celui-ci a toutes les chances de rencontrer spontanément un écho favorable chez les enseignants-chercheurs qui s'investissent dans les questions d'enseignement. En effet, il valorise individuellement et collectivement (à travers la journée d'étude sur l'innovation pédagogique) les compétences pédagogiques investies par ces derniers dans un contexte universitaire qui relativise précisément ces compétences [7, 11].

« Y avait deux, trois personnes au service TICE à l'époque qui avaient déjà organisé ce genre de journées, qui essayaient de créer un peu d'échange, donc on avait plaisir de temps en temps à se croiser, à échanger. Mais en dehors de ces quelques journées, on se voit jamais (...) y a aucun échange. » (MB, PRAG, biologie)

Mais on constate que l'investissement dans le projet ne va pas sans être en relation avec une certaine position dans la carrière professionnelle (elle-même associée à un statut : MCF vs PU), laquelle reste favorable aux processus d'apprentissage social - les théoriciens du *modeling* (ou « apprentissage social ») insistent sur l'importance de ce processus dans l'émergence d'une collaboration au sein d'une organisation⁷⁴ - et au questionnement personnel ouvrant par exemple vers l'investissement collectif [12a]. YM, PU en mathématiques, en fin de carrière universitaire, est par exemple d'abord investi dans la recherche d'outils pédagogiques numériques pour l'enseignement des mathématiques, mais plus dans la dispense de cours. Il n'exerce plus de responsabilités pédagogiques (responsable de formation, de département...) et son réseau de relations professionnelles est aujourd'hui essentiellement tourné vers l'extérieur de l'université. Son profil est aujourd'hui d'abord celui du *chercheur* en outils numériques pour l'enseignement des mathématiques, contrairement par exemple à SH et JS, MCF en informatique, MB, PRAG en biologie, qui tous trois se situent dans une position professionnelle favorable à l'investissement collectif et collaboratif sur les questions d'enseignement, donc à questionner les valeurs d'individualisme pédagogique [12b].

« Jusque-là, je travaillais assez tout seul. Depuis j'ai participé à deux colloques. L'année dernière, je suis allé au colloque de Promosciences, dont parlait MB, où là j'ai vu que leurs préoccupations, c'est d'innover, utiliser d'autres façons d'enseigner, pas forcément du numérique d'ailleurs, j'ai vu des collègues qui utilisaient des cartes de jeu, des choses comme ça, mais toujours cette dimension jeu sérieux dans l'apprentissage. » (SH, MCF, informatique)

« Déjà j'ai été pendant très longtemps responsable de la première année, à un moment j'étais responsable première et deuxième années, et responsable des maquettes depuis au moins avant 2000. Dès qu'on est passés au LMD, dès qu'il y a eu ces licences, je suis responsable de la formation. Donc j'essaie d'être un peu moteur, j'arrive à travailler, moi, que

74. M. Robidoux. *Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle, École en chantier – Oser construire ensemble*. Université de Sherbrooke, septembre 2007. Disponible en ligne : <https://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf> (page consultée le 18/10/2017).

si je suis dans un ensemble cohérent, donc pour pouvoir donner de la cohérence, je suis volontaire pour être responsable de formation, donc la construction des maquettes. Et puis depuis cinq ans, je suis assesseur du doyen sur les questions de pédagogie. » (MB, PRAG, biologie)

II.4.5. L'équation d'une collaboration fructueuse

En conclusion, cette analyse des profils nous permet d'identifier, *au-delà des personnes elles-mêmes*, les facteurs socioprofessionnels à même de permettre des collaborations fructueuses. Ainsi, les facteurs « discipline », « compétences numériques », « pratiques pédagogiques », « ethos d'enseignant » lui-même couplé à l'avancement dans la carrière professionnelle, apparaissent chacun comme une *condition nécessaire mais non suffisante* à la mise en place de collaborations fructueuses avec les bibliothécaires autour des questions d'innovation pédagogique. Ces facteurs forment « système », c'est-à-dire qu'ils agissent en *interaction* les uns avec les autres.

C'est en raison de cette logique *relationnelle* que nous avons décidé de prolonger l'analyse séquencée des profils par une analyse multifactorielle (dite analyse factorielle des correspondances ou « AFC »), qui est une technique d'analyse des données qui permet de rapporter les variables les unes aux autres en fonction des modalités retenues, et donc de *positionner* les profils les uns par rapport aux autres. Du fait d'un échantillon très restreint, cette analyse n'a pas de valeur de représentativité, elle n'autorise aucune généralisation des résultats. Toutefois, elle permet d'identifier des facteurs empiriques bien réels qui permettent d'avancer des hypothèses solides quant à l'identification des facteurs les plus déterminants.

Dans la représentation graphique de la distribution du profil des enseignants-chercheurs, ces derniers se répartissent autour de deux axes (figure 2) : un axe horizontal qui restitue la combinaison des compétences et des pratiques pédagogiques et numériques (une combinaison qui mène à la maîtrise des outils pédagogiques numériques), et un axe qui restitue les modes de participation au projet. À gauche de l'axe horizontal se situe le pôle à dominante « pédagogique », à droite le pôle à dominante « numérique » ; le haut de l'axe vertical restitue un faible degré d'intégration des ebooks, en bas, un haut degré d'intégration des ebooks dans un scénario pédagogique.

Les données traitées sont les principaux éléments de réponses apportés aux questions posées lors de l'entretien, ils ont été recodés : 4 individus (les enseignants-chercheurs entretenus : SH, YM, JS et MB) sont caractérisés par 4 variables elles-mêmes réparties en 12 modalités (5 modalités « usages et compétences numériques », 3 modalités

II. Résultats. Des collaborations structurées par trois facteurs.

« usages et compétences pédagogiques », 2 modalités « activité professionnelle », et 1 modalité « appropriation du projet »). Les variables retenues, caractérisées par des modalités, sont celles qui structurent le plus fortement le « comportement » des individus, ici le discours des enseignants-chercheurs ; elles permettent de comprendre le rapport que les enseignants-chercheurs entretiennent avec la notion de collaboration. Nous avons choisi de coder les modalités en fonction de la « place » qu'elles prennent dans le discours des enseignants-chercheurs : de 5 = « dominant » (ex. : fortes compétences numériques pour SH, YM et JS) à 2 = « absent » (ex. : absence d'usage du numérique dans l'innovation pédagogique pour MB), etc.

	SH	YM	JS	MB
Numérique (compétences)	5	5	5	3
Numérique (usage dans IP*)	5	5	5	2
Numérique facilite l'apprentissage (ludification)	5	5	5	2
Numérique facilite le travail	3	2	2	5
Numérique (usage de Moodle)	4	2	3	5
Pédagogie (responsabilités)	4	2	3	5
Pédagogie (pratique individuelle)	5	5	4	4
Pédagogie (pratique collective)	2	2	3	5
Privilège enseignement sur recherche	5	2	4	5
Recherche (liée au numérique dans l'IP)	5	5	5	2
Projet (intégration ebooks dans scénario pédagogique)	5	2	2	3

* IP = Innovation Pédagogique.

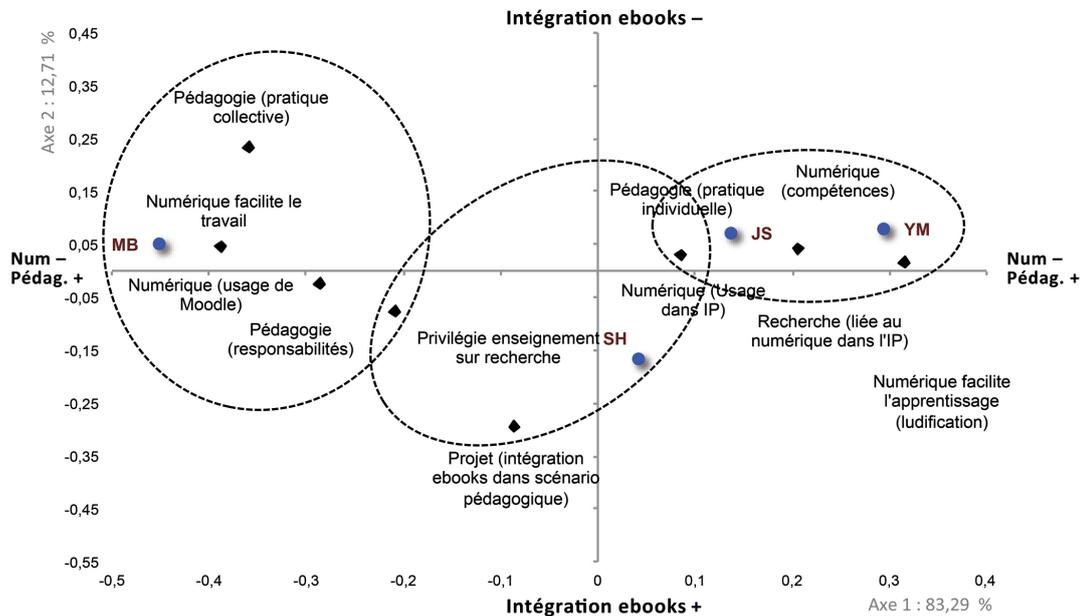


Figure 2. Représentation graphique de la distribution du profil des enseignants-chercheurs (AFC)

Les points « Numérique (usage de Moodle) » et « Pédagogie (responsabilités) » ont les mêmes coordonnées, tout comme les points « Numérique (Usage dans IP) », « Recherche (liée au numérique dans l'IP) » et « Numérique facilite l'apprentissage (ludification) ».

À gauche, se trouve alors « MB », dont la particularité du profil repose sur un très fort investissement dans les questions pédagogiques et d'innovation pédagogique sans conférer de place privilégiée aux outils numériques. En ce qui concerne les principaux traits qui la caractérisent, il apparaît qu'elle est PRAG, a pris dès sa prise de poste la responsabilité d'une équipe pédagogique (investissement dans le collectif), elle est assesseur auprès du doyen sur les questions pédagogiques, et participe activement à des réseaux nationaux sur l'innovation pédagogique (« Promosciences »).

À l'opposé (à droite de l'axe horizontal) se trouve « YM » : il est Professeur des universités, il n'exerce pas ou plus de responsabilité pédagogique et investit son temps professionnel et personnel dans la recherche d'outils didactiques numériques pour les mathématiques, et plus précisément, la géométrie dynamique ; il publie des articles sur ces questions et crée des « ebooks dynamiques » exclusivement en ligne (dits *pure player*). « JS » quant à lui est Maître de conférences à l'ÉSPÉ où il est aussi chargé de mission pour le numérique et a soutenu une thèse en informatique, il enseigne certes, mais très investi de la problématique des *Learning analytics*, il

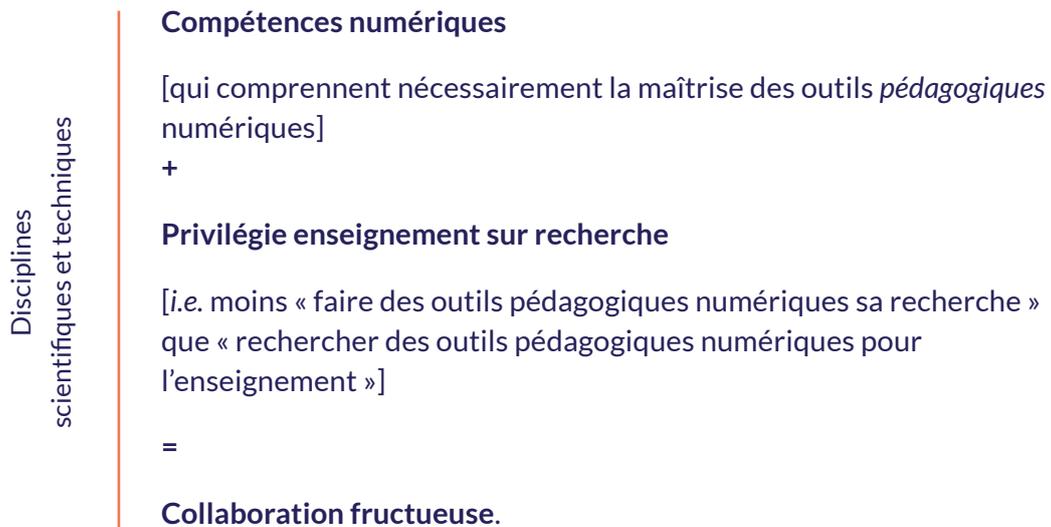
apparaît particulièrement motivé par la recherche. Comme il le dit lui-même : « *J'ai pas laissé tomber la recherche, mais j'ai fait de la recherche utilitaire, et assez bizarrement, cette recherche utilitaire est en train de se retransformer, avec les Learning analytics, en recherche plaisir* » (JS, MCF, informatique). Aujourd'hui son attention se porte sur la recherche de l'« *ebook tuteur* » (ebook produisant des exercices qui permettent de remédier à des difficultés d'apprentissage identifiées sur la base de résultats d'exercices préalables faits sur l'ebook et corrigés par l'ebook lui-même).

« SH », enfin, Maître de conférences en informatique, se situe aujourd'hui à l'articulation des questions de recherche et d'enseignement, dans le sens où, si sa dynamique de carrière l'a d'abord amené à s'investir dans l'enseignement, et dans l'enseignement de / par l'informatique (ou « numérique ») de façon isolée, il s'inscrit aujourd'hui dans un double mouvement de dépassement de son propre individualisme pédagogique (qui cependant relève encore d'une volonté plutôt que d'une réalité), et aussi d'investissement plus important dans la recherche en didactique numérique. Il est le seul enseignant-chercheur à se situer sous l'axe horizontal : il est en effet le seul à avoir réellement investi le projet en intégrant les ebooks dans un scénario pédagogique.

Se confirme ici le poids déterminant d'une combinaison donnée : les variables qui relèvent du « numérique » (à droite de l'axe horizontal) se combinent au fait de privilégier l'enseignement (comme pour MB) et les outils pédagogiques associés (en privilégiant les outils numériques) sur la pratique de la recherche.

En effet, ce qui rassemble « SH », « JS » et « YM » ce sont les compétences et rapports au numérique dans l'innovation pédagogique. Mais ce qui distingue « SH » de « JS » et plus encore de « YM » tient dans le fait qu'aujourd'hui cet enseignant-chercheur est à la recherche d'outils pédagogiques (préexistants) pour l'enseignement par le numérique, mais qu'il ne fait pas (pas encore) des outils pédagogiques pour l'enseignement par le numérique son objet recherche. On comprend ainsi mieux pourquoi, à compétences numériques égales, SH est le seul enseignant-chercheur à porter un intérêt aux ebooks du projet, alors même qu'il s'agit d'ebooks homothétiques.

In fine, cette analyse permet de mieux saisir la *combinaison* des variables socioprofessionnelles individuelles à même de mener un enseignant-chercheur vers une collaboration fructueuse avec le SCD sur la base du projet proposé (il s'agit là d'une plus grande probabilité), et cela selon l'équation suivante :



Ajoutons enfin que l'aspect collectif de la pratique pédagogique ne semble pas contribuer à une meilleure intégration des ebooks dans un scénario pédagogique, l'individualisme pédagogique s'accommodant semble-t-il très bien de ces outils numériques. La dimension collective de la pédagogie étant ici caractérisée par MB (située à l'extrême gauche du graphe). Deux interprétations sont possibles : on peut penser que les équipes pédagogiques et les réseaux nationaux de l'innovation pédagogique auxquels participe MB ne privilégient pas les aspects numériques de l'innovation pédagogique, ou encore, que c'est seulement ce que MB retient de ses investissements dans ces collectifs, et cela du fait de son « profil numérique », qui la porte à ne pas privilégier les outils pédagogiques numériques. Globalement, le numérique semble même aller dans le sens d'une plus grande individualisation des situations de travail (en favorisant l'autonomie et l'initiative personnelle).

II.4.6. Un profil idéal-typique d'enseignant-chercheur pour une collaboration fructueuse ?

« Non seulement il a intégré des ebooks, mais en plus, il a fait des propositions pour faire évoluer son cours vers de la ludification. Juste il se dit « mes étudiants ont de plus en plus de mal avec l'enseignement traditionnel, qu'est-ce que je peux leur proposer qui va les intéresser ? », c'est tout. (Et) il arrive à un résultat extrêmement intéressant qui est une scénarisation pédagogique poussée. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet).

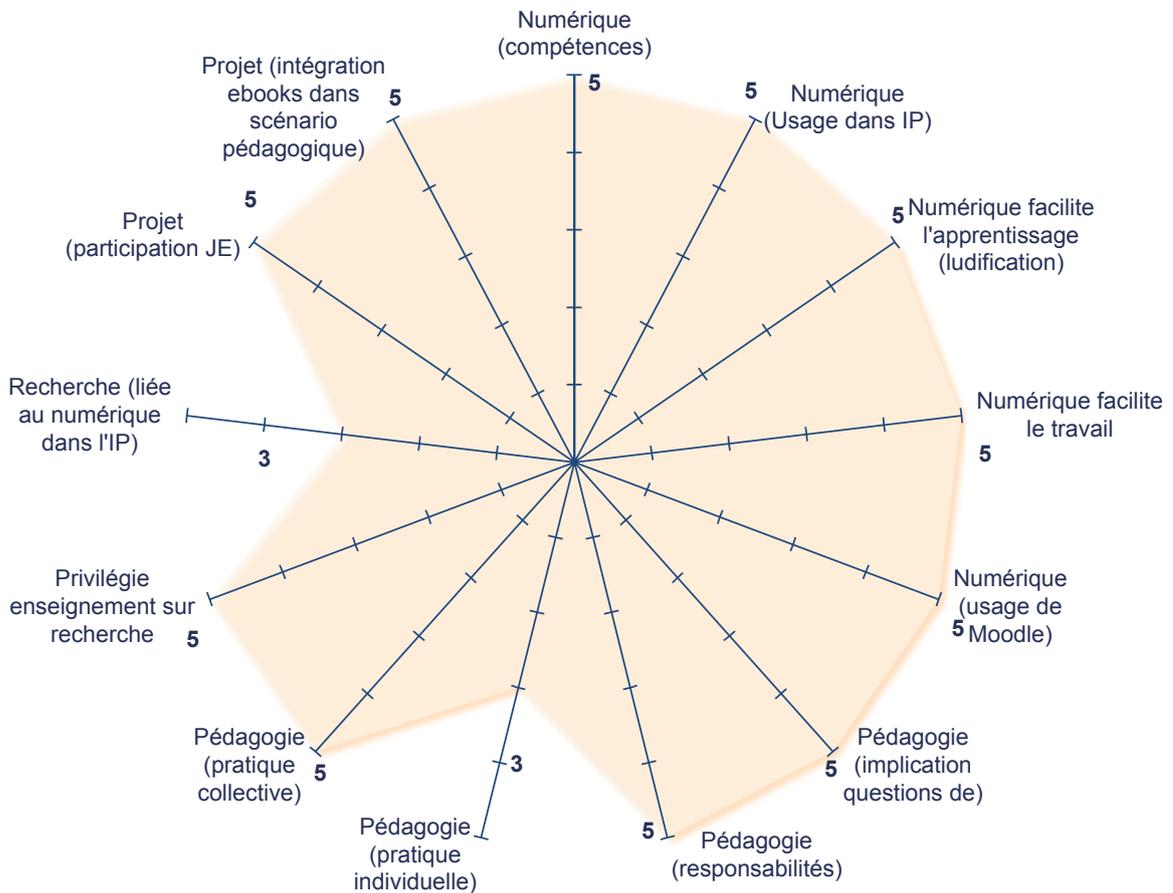
L'idéal-type (notion que nous empruntons ici à Max Weber) vise à discerner et emprunter parmi les caractéristiques sociales et professionnelles des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés, les traits principaux, volontairement simplifiés, qui sont à même de permettre ou de favoriser la mise en place de collaborations avec les bibliothécaires. Ainsi, à la différence des résultats de l'analyse multifactorielle, l'idéal-type n'existe pas en tant que tel dans la réalité : il est dans une certaine mesure le résultat d'une construction intellectuelle, et permet de combiner des variables qui, empiriquement, sont séparées parce qu'incarées par des individus différents.

Les analyses que nous venons de restituer permettent de dégager un profil socio-professionnel théorique d'enseignant-chercheur qui serait idéalement le plus à même de permettre d'établir une relation de collaboration qui réponde pleinement aux attentes du projet. Rappelons rapidement qu'il s'agit d'un projet de déploiement d'une offre de documentation pédagogique numérique pour des étudiants de Licence par un SCD à destination d'enseignants-chercheurs, et que ce déploiement passe par l'intégration de la documentation dans un scénario pédagogique. Dans le cadre du projet désigné, nous avons comme « additionné » les caractéristiques favorables de chacun des enseignants-chercheurs rencontrés. Le profil idéal-typique répondant à ces attentes est alors celui d'un enseignant-chercheur :

- ayant une formation pédagogique (en ayant enseigné dans le primaire et/ou dans le secondaire),
- enseignant avant d'être chercheur, avec des responsabilités pédagogiques,
- ayant de solides compétences numériques, et faisant un usage banalisé des plateformes pédagogiques (universitaires et/ou en ligne),
- investi dans les questions d'innovation pédagogique, à la recherche de nouveaux outils pédagogiques,
- inscrit dans les réseaux locaux et/ou nationaux de réflexion, participant aux manifestations (colloques, journées d'étude) locales/nationales consacrées aux questions d'innovation pédagogique et/ou animant un groupe (local) de réflexion sur l'innovation pédagogique (œuvrant à une dynamique de groupe de l'équipe pédagogique ou investi de responsabilités pédagogiques à l'échelle de l'université),
- ayant fait du numérique (des outils comme des contenus) un des outils privilégiés de l'innovation pédagogique (permettant, selon les enseignants-chercheurs, soit une ludification des enseignements soit une facilitation de la gestion des enseignements : automatisation des corrigés d'exercices par exemple),
- ayant fait des problématiques pédagogiques à l'université un objet de recherche académique (avec ici un ciblage sur les questions de ludification, de

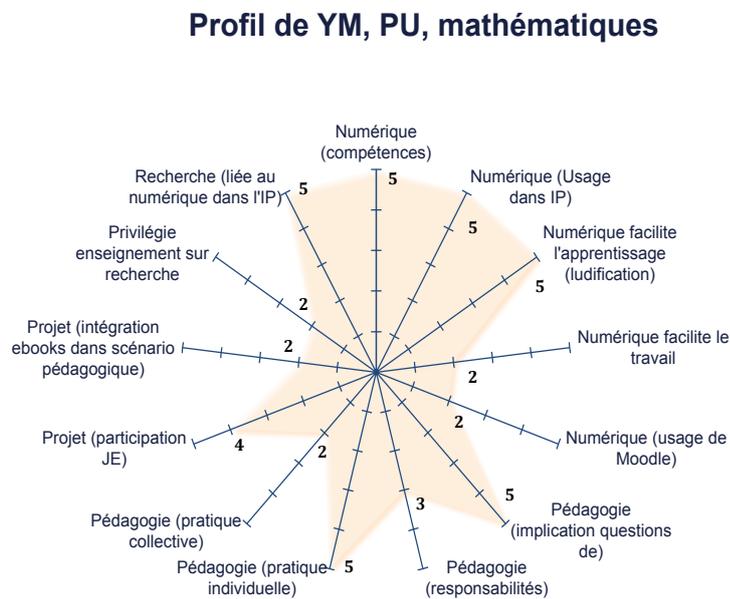
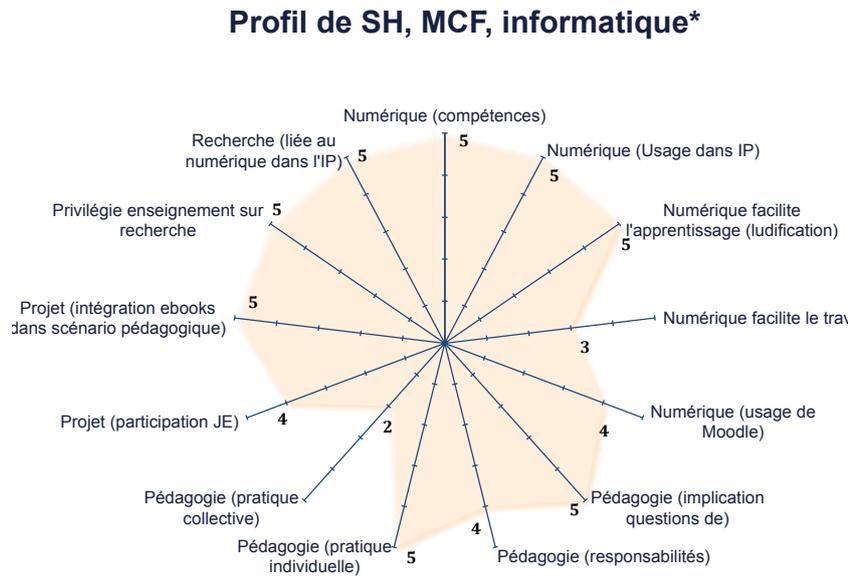
- scénarisation, relatives au fait d'« apprendre le numérique et [d']apprendre grâce au numérique »),
- étant à la recherche d'outils pédagogiques pour l'enseignement par le numérique sans faire des outils pédagogiques pour l'enseignement par le numérique un objet de recherche académique,
 - inscrit dans une dynamique de carrière professionnelle à l'université qui l'amène à dépasser certaines de ses pratiques professionnelles (ici dépassement de l'individualisme pédagogique).

Figure 3. Représentation graphique du profil idéal-typique de l'enseignant-chercheur en vue de collaborations fructueuses

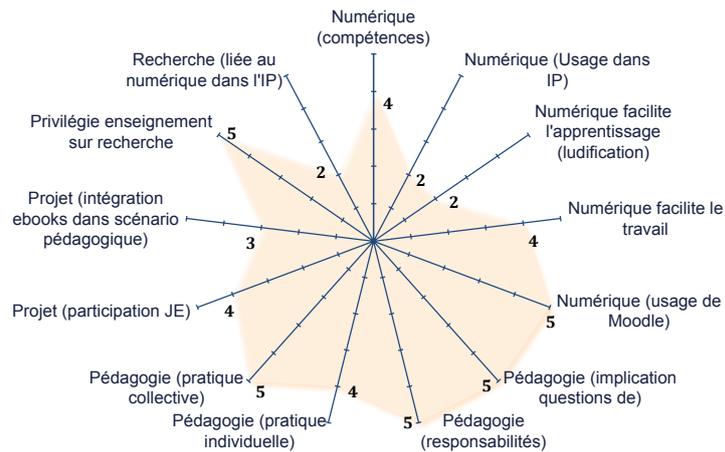


* Lecture : Dominant-s (5), Constaté-s (4), Faible-s ou (le cas échéant) en cours (3), Absent-s (2). Comme indiqué ci-dessous les chiffres 2 à 5 ne sont pas des valeurs, mais un codage des données qualitatives tirées de l'analyse thématique des entretiens. Ils permettent d'établir des profils graphiques d'enseignants-chercheurs.

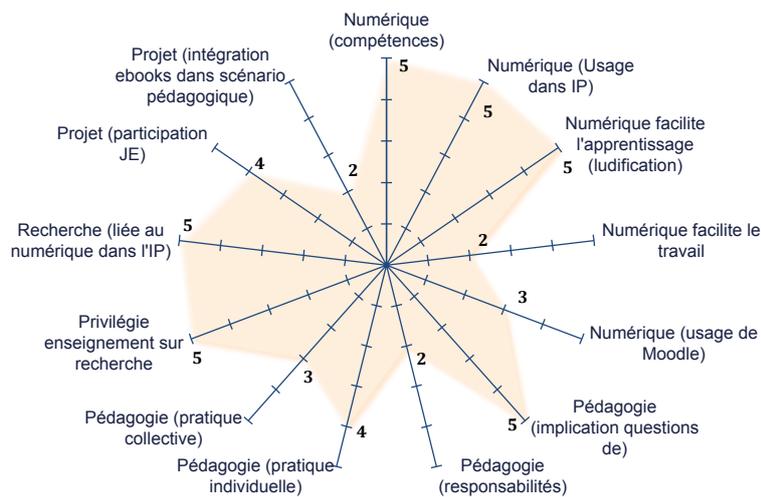
Figure 4. Représentation graphique des différents profils d'enseignants-chercheurs interviewés ayant servi à la construction de l'idéal-type



Profil de MB, PRAG, biologie



Profil de JS, MCF, informatique



* Lecture : Dominant-s (5), Constaté-s (4), Faible-s ou (le cas échéant) en cours (3), Absent-s (2). Les chiffres 2 à 5 ne sont pas des valeurs, mais un codage des données qualitatives tirées de l'analyse thématique des entretiens. Ils permettent d'établir des profils graphiques d'enseignants-chercheurs.





Conclusion

Caractériser les facteurs de collaboration

Une prise de conscience des besoins
partagés de collaboration

III.1. Caractériser les facteurs de collaboration

L'analyse des relations de collaboration entre SCD et équipes enseignantes autour d'un projet d'innovation pédagogique par le numérique montre ici que si des relations (pré)existent bien entre SCD et équipes enseignantes, on ne peut parler de « collaborations interprofessionnelles » au sens que nous leur avons donné dans ce rapport. La situation analysée est en réalité celle de relations de collaboration par projet *en construction*, inscrites dans une démarche que l'on peut qualifier d'*artisanale*, d'apprentissage collectif de la collaboration autour d'un projet d'innovation pédagogique pour lequel, finalement et au-delà des bonnes volontés rencontrées, peu des enseignants-chercheurs et des bibliothécaires investis sont suffisamment préparés aux changements qu'un tel projet présuppose et induit à la fois.

Au terme de cette étude des facteurs influençant les collaborations interprofessionnelles entre enseignants-chercheurs et bibliothécaires à l'université dans un contexte d'innovation pédagogique, il est possible de caractériser les collaborations interprofessionnelles constatées à l'état naissant de la manière suivante :

- 1) Le projet d'innovation pédagogique – et « l'AMI », le cadre institutionnel qui lui est donné – dans lequel s'inscrit le projet « Des ebooks pour la Licence » a *fait* émerger ces collaborations en provoquant un *décloisonnement* des besoins professionnels attenants à la mise en œuvre d'un tel projet, avec toutes les difficultés que peut rencontrer un projet naissant de collaborations entre deux corps professionnels qui, pour certains et parfois, se côtoient, mais qui, professionnellement, ne se connaissent pas (sans s'ignorer pour autant).

Cet état de fait a fortement influencé :

- a. Le facteur relationnel.
 - L'identification des enseignants-chercheurs susceptibles de participer au projet n'a pu se faire qu'au travers de connaissances interpersonnelles (notamment au travers des enseignants-chercheurs qui fréquentent la BU Sciences), lesquelles se sont révélées relativement rares et soumises à conditions (par exemple que les enseignants-chercheurs fréquentent la bibliothèque, ou à tout le moins, le campus afin que des contacts, mêmes informels, soient possibles).

- b. Les stratégies de pilotage.
 - Notamment tout le travail de légitimation pédagogique du projet aux yeux des enseignants-chercheurs, comme les stratégies d'essaimage.
- c. La connaissance des expertises respectives.
 - L'absence d'explicitation des pratiques pédagogiques qui était pourtant attendue des enseignants-chercheurs par les bibliothécaires n'a pas permis d'intégrer les ebooks dans des scénarios pédagogiques, lesquels se sont révélés être au cœur du projet. L'aide à l'élaboration des scénarios pédagogiques attendue des bibliothécaires par les enseignants-chercheurs n'a pu se réaliser non plus. Par voie de conséquence, dans la majorité des cas, les collaborations elles-mêmes s'en sont trouvées inabouties.
- d. Le rapport au temps.
 - L'innovation prend du temps. Ici, le temps consacré au facteur relationnel s'est comme surajouté au temps de présentation et d'explication du projet, lui-même lié au temps qu'un enseignant éventuellement intéressé par le projet est inévitablement amené à consacrer à la stricte question de la maîtrise des outils pédagogiques numériques. Il en est allé de même avec la mise en place des « scénarios pédagogiques ». C'est pourquoi le projet, entendu ici au sens de projet de collaboration avec les enseignants-chercheurs, se déploie en deux temps, avec une phase que l'on a qualifiée de « qualitative » (il fallait qualifier le projet, identifier les acteurs...) et une phase dite « quantitative » (phase de recrutement plus large et institutionnalisé des enseignants-chercheurs).

En conséquence, les collaborations SCD – enseignants-chercheurs sont, au terme de cette phase 1 du déploiement du projet :

- e. relativement peu nombreuses,
 - f. centrées sur les disciplines scientifiques et techniques,
 - g. à l'état naissant, ou « en construction »,
 - h. menées à travers une démarche « artisanale », pragmatique et adaptative,
 - i. rarement satisfaisantes (au regard des attendus relatifs à la notion centrale de « scénario pédagogique »).
- 2) Nous avons vérifié en outre que les collaborations sont directement déterminées par les trois facteurs de notre hypothèse initiale :
- a. Le contenu même du projet.
 - En termes de format : faible intérêt de l'ebook homothétique, de conditions d'accès (niveau de granularité), et bien sûr de « scénario pédagogique »

(déterminant l'impact des compétences numériques individuelles, et par conséquent les motivations à collaborer comme la forme des collaborations elles-mêmes).

b. Les facteurs de pilotage.

- En termes de stratégie de reconnaissance du projet par les acteurs et réseaux locaux et nationaux de l'innovation pédagogique, de reconnaissance des expertises respectives (ne pas attendre des expertises là où elles ne se situent pas), de partage de l'information et des décisions (les bibliothécaires présélectionnent les bouquets, les enseignants-chercheurs choisissent les ebooks de leurs cours), de construction de l'adhésion à un « projet (devenu) commun » (via la journée d'étude notamment), de relations sociales (importance du facteur « relations interpersonnelles »), et enfin d'essaimage (s'appuyer sur des enseignants-chercheurs pour qu'ils diffusent le projet auprès de leurs collègues).

c. Le profil socioprofessionnel des enseignant-chercheurs.

- En termes de discipline (prédominance des disciplines scientifiques et techniques), de compétences numériques (déterminent les usages et motivations), de niveau d'explicitation des pratiques pédagogiques (détermine l'aboutissement de la collaboration), de niveau d'individualisme pédagogique et de culture de la collaboration (ce sont les valeurs du groupe professionnel à dépasser).

En résumé, nous sommes à même de proposer la combinaison des variables socio-professionnelles individuelles susceptibles de mener un enseignant-chercheur vers une collaboration fructueuse avec le SCD sur la base du projet proposé, et cela, comme nous l'avons développé plus haut (p. 81-85), selon l'équation suivante :

Disciplines scientifiques et techniques

Compétences numériques⁷⁵ + privilège enseignement sur recherche⁷⁶
=
collaboration fructueuse.

75. *i.e.* qui comprend un usage et une maîtrise systématique des outils pédagogiques numériques.

76. *i.e.* moins « faire des outils pédagogiques numériques sa recherche » que « rechercher des outils pédagogiques numériques pour l'enseignement ».

III.2. Une prise de conscience des besoins partagés de collaboration

Pour terminer, nous souhaitons revenir sur quatre constats essentiels qui nous amènent à formuler quatre propositions. Bien que ce volet du rapport d'étude focalise son attention sur le profil socioprofessionnel des enseignant-chercheurs, ces pistes s'adressent à l'ensemble des acteurs d'un tel projet⁷⁷.

1. **Constat.** Le travail de reconnaissance de la valeur et de l'intérêt pédagogiques du projet qui a été entrepris par les bibliothécaires est directement lié au fait que ce soit précisément un projet porté par un SCD et non une équipe pédagogique.
 - **Proposition.** En complément d'une plus grande intégration des services de la documentation aux organes décisionnels (conseils centraux, structures de pilotage, instances pédagogiques⁷⁸), l'idée serait d'associer *dès l'origine* d'un tel projet un (ou plusieurs) enseignants-chercheurs, dont le ou les profil(s) serai(en)t proche(s) de l'« idéal-type » dégagé dans la présente étude. Cela permettrait d'inscrire le projet dans une démarche de *co-construction* (associer les enseignants-chercheurs aux décisions à prendre), et de faciliter le travail d'identification et d'essaimage.

2. **Constat.** Importance de la notion de « scénario pédagogique » et, dans le même temps, faible degré constaté d'explicitation des pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs.
 - **Proposition.** Un tel projet d'innovation pédagogique par le numérique gagnerait à associer *dès l'origine* un tiers expert en ingénierie pédagogique et technologies numériques sous-jacentes à l'élaboration de modules ou contenus d'apprentissage en ligne (dans le cas présent : selon la figure individuelle de l'ingénieur pédagogique et collective de la Direction des usages du numérique).

77. Comme nous l'avons déjà indiqué, un deuxième volet viendra compléter celui-ci en développant une analyse fine du profil socioprofessionnel des bibliothécaires.

78. Propositions formulées dans les conclusions du groupe de travail « Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation » du LISEC – juillet 2016 (Disponibles en ligne : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Enseignement_superieur/34/5/conclusions_GT_pedagogie-documentation_683345.pdf (page consultée le 19/02/2018).

3. Constat. Impact des compétences numériques des enseignants-chercheurs et des conditions d'accès à la documentation numérique des étudiants (efficacité d'un bas niveau de granularité) sur l'usage et les motivations à l'usage de la documentation pédagogique numérique.

- **Proposition.** Il paraît pertinent d'envisager la mise en place de formations à l'usage de la documentation pédagogique numérique à destination des enseignants-chercheurs (formation qui pourrait être dispensée par des enseignants-chercheurs, des bibliothécaires ou des ingénieurs pédagogiques locaux compétents en la matière).

4. Constat. Manque de lieux et de temps permettant aux enseignants-chercheurs investis dans les questions d'innovation pédagogique d'échanger – entre eux et avec d'autres acteurs universitaires de l'innovation pédagogique – sur leurs expériences (auprès de réseaux nationaux par exemple) et leurs expérimentations (d'outils élaborés ou utilisés, il en va ainsi de logiciels, de plateformes, d'ebooks).

- **Proposition.** Il semble pertinent d'instaurer des temps annuels d'échanges collectifs (type « journée d'étude ») consacrés à la question de l'innovation pédagogique. Cela permettrait :

du côté des enseignants-chercheurs :

- d'aller à l'encontre d'une division du travail inscrite dans le fonctionnement administratif, les lieux fréquentés, les rythmes professionnels, etc., à laquelle se prêtent mal les projets d'innovation pédagogique (notamment) par le numérique, qui sont transversaux par les compétences requises, et donc collaboratifs par nature,
- d'aller à l'encontre de certaines valeurs professionnelles (plus structurelles qu'individuelles), notamment l'individualisme pédagogique et l'absence de culture de la collaboration intra et inter professionnelle des enseignants-chercheurs⁷⁹,
- de produire de la sociabilité *intra*-professionnelle, entre enseignants-chercheurs investis dans ou intéressés par la question de l'innovation pédagogique (un sentiment d'appartenance à un groupe), mais aussi une forme de visibilité à l'échelle locale, et par là une forme de connaissance et de reconnaissance (légitimité) de leurs investissements, en un mot, de *valorisation* de ces « *francs-tireurs* »⁸⁰ de l'enseigne-

79. Citons une dernière fois MB, PRAG en biologie et comme nous l'avons vu assesseur du doyen sur les questions pédagogiques : « Je reviens de Promosciences, juste derrière (cette journée d'étude), où j'aperçois l'écart et le retard qu'on a sur certaines mentalités et certains usages qu'on a à l'université de La Réunion ».

80. H. S. Becker. *Les mondes de l'art*. Op. Cit., p. 242.

ment supérieur (ce qui ne peut manquer de renforcer leur intérêt pour l'innovation pédagogique).

La question de la valorisation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs s'est révélée récurrente et essentielle à leurs yeux ; elle participe de la valorisation de leurs investissements, des valeurs qu'ils défendent, et globalement, de leur identité professionnelle d'enseignant(-chercheur). C'est de fait un facteur qui ne peut qu'avoir un impact sur leurs investissements dans de tels projets. C'est pourquoi nous rappelons ici les pistes qui, globalement, ont été évoquées pour valoriser ces activités : intégration de l'aspect pédagogique dans les fiches d'évaluation du Conseil national des universités⁸¹ ; décharge dédiée aux responsabilités pédagogiques et rémunération spécifique ; mise à disposition d'ingénieurs pédagogiques ; mise en place d'une plateforme nationale dédiée aux questions pédagogiques ; soutenance d'une habilitation à diriger de la pédagogie...

du côté du SCD :

- au départ d'un projet, d'identifier plus facilement et d'être identifié par les acteurs universitaires de l'innovation pédagogique et du numérique (instances politiques, services techniques dédiés aux usages du numérique et à l'informatique, équipes pédagogiques),
- d'instaurer un moment (rare) de sociabilité *inter*-professionnelle permettant de présenter et de soutenir *en présentiel* des projets d'innovation pédagogique portés par des bibliothécaires⁸², et d'inviter *en face-à-face* les enseignants-chercheurs à la collaboration (rappelons encore l'importance du facteur relationnel).

Comme nous l'avons constaté, ces temps d'échanges participent également d'une prise de conscience collective des différents champs d'expertise nécessaires au déploiement de tels projets, avec trois catégories d'expertise : documentaire, numérique (et inséparablement informatique) et pédagogique. Ils ne peuvent que contribuer à une prise de conscience collective des *besoins partagés de collaboration*.

81. Le « CNU » est une instance consultative et décisionnaire française chargée en particulier de la gestion de la carrière des enseignants-chercheurs.

82. La journée a notamment permis d'organiser un atelier animé par les bibliothécaires intitulé : « Présentation de quelques usages pédagogiques de la BU Numérique pour développer les pratiques étudiantes et faciliter votre quotidien nomade ».

Tableau 3. Fiche commentée des indicateurs analytiques

N°	Titre	Descriptif	Observations	Pages
[1]	Existence d'un projet	(Identifier*) une action (ou un projet) identifié(e) à mener.	Effective : mise en œuvre du projet « Des ebooks pour la Licence ».	23, 41
[2a]	Objectif(s) commun(s)	(Identifier) la présence initiale d'un ou plusieurs « objectifs (ou de buts) communs » à atteindre.	Absence initiale d'objectifs communs.	44
[2b]	Stratégies consacrées à la définition des objectifs	(Identifier) la présence de stratégies de définition de cet/ces objectifs.	Mise en place d'une journée d'étude interprofessionnelle sur l'innovation pédagogique.	54, 58-59
[3]	Organisation de projet	(Identifier) des formes d'« organisation » : se structurer dans le temps et l'espace, avoir des moments, des lieux, des rôles, des tâches à réaliser, etc.	Création d'une journée d'étude et intégration du projet dans le réseau local de l'innovation pédagogique.	52-66, 59
[4]	Temporalité	(Identifier) le respect ou non du phasage initial et les activités déployées dans le temps.	Le projet se déploie finalement en deux phases (1 et 2). Phase 1 (2017) = temps consacré à qualifier le projet et à identifier les acteurs.	61-65
[5]	Volontés / Motivations	(Identifier) des volontés et des motivations à participer.	Construites progressivement par le porteur de projet à travers des stratégies de légitimation visant à convaincre de l'intérêt notamment pédagogique du projet.	44, 45, 52, 59, 70
[6]	Diffusion	(Identifier) les stratégies de diffusion / communication, les contenus et les supports utilisés (à distance, en face-à-face, individuellement, collectivement)	Les différentes formes de communication et de diffusion de l'information listées sont utilisées. À noter l'importance du facteur relationnel et personnel, ainsi que la relative inefficacité du mailing.	60-61
[7]	Inter-connaissances	(Identifier) un rapport de connaissance et de reconnaissance des compétences respectives.	La notion de scénario pédagogique à fait surgir un problème de fausse perception des compétences respectives reposant sur des présupposés professionnels, ce qui a suscité des attentes en termes d'intégration des ebooks au scénario pédagogique inassouvies.	50, 53, 72, 75, 79
[8]	Rentabilité de l'investissement	(Identifier) le fait que les bénéfices (profits) de la collaboration surpassent les désavantages (coûts).	La chose n'est vraie que pour les EC qui ont une maîtrise nécessaire et suffisante du « numérique » leur permettant de tester les différentes possibilités du numérique pédagogique (plateformes et logiciels).	72

III. Conclusion

N°	Titre	Descriptif	Observations	Pages
[9]	Climat de confiance	(Identifier) la présence d'un climat de confiance.	Effectif, à travers le « talent d'organisateur » (GM, bibliothécaire) du porteur de projet, et la logique de co-élaboration des contenus qui a été suivie.	65-66
[10]	Partage	(Identifier) la présence de stratégies de co-élaboration (partage de l'information, des décisions...).	Effectif, à travers la diffusion de nombreux documents d'information explicatifs du projet, comme à travers le choix des ebooks laissé aux EC.	24, 60, 75
[11]	Complémentarité (compétences)	(Identifier) une complémentarité ou une stratégie visant à rendre effective une complémentarité des compétences/expertises.	On trouve des stratégies de co-élaboration qui reposent sur un partage des expertises des bouquets d'ebooks.	60, 70, 79
[12a]	Valeurs professionnelles	(Identifier) la présence de valeurs professionnelles en jeu.	On identifie les valeurs d'individualisme pédagogique, d'autonomie des EC.	67, 77, 80
[12b]	Questionnements professionnels	(Identifier) des volontés et des motivations à aller à l'encontre de certaines valeurs, perceptions, représentations, professionnelles.	Cette démarche est en cours, les EC comprennent l'intérêt à aller à l'encontre des valeurs d'individualisme pédagogique et d'autonomie.	58, 80
[13]	Soutiens	(Identifier) la présence d'un support organisationnel et hiérarchique.	Support institutionnel obtenu progressivement à travers l'inscription du projet dans le réseau des acteurs individuels et collectifs locaux et nationaux de l'innovation pédagogique.	52-54
[14a]	Contenus (Format)	(Identifier) la présence de contenus adaptés aux besoins.	Assez peu, mais cela dépend des compétences numériques des EC.	45-47, 71
[14b]	Contenus (Exploitation)	(Identifier) la présence d'une exploitation satisfaisante des contenus.	C'est un sentiment d'insatisfaction qui domine. La satisfaction repose sur l'exploitation des ebooks selon les contraintes inhérentes au scénario pédagogique.	50, 71
[14c]	Contenus (Accessibilité)	(Identifier) la présence de conditions d'accès optimisées.	La question des conditions d'accès est identifiée et en cours d'évaluation.	47-50, 72



Bibliographie

- AMOUR (d') D. (dir.). *Étude comparée de la collaboration interorganisationnelle et de ses effets : le cas des services en périnatalité*. Canadian Health Services Research Foundation, Juin 2003.
- AMOUR (d') D. *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph-D.) en santé publique, décembre 1997.
- ANNICK A. La collaboration : ce que nous dit l'étude des processus (Commentaire). *Sciences sociales et santé*. Volume 17. N°3. 1999, p. 95-100. Disponible en ligne https://www.persee.fr/doc/AsPDF/sosan_0294-0337_1999_num_17_3_1469.pdf (page consultée le 18/05/2018).
- ATZENI G., SCHMITZ C., BERCHTOLD P. *Die Praxis gelingender interprofessioneller Zusammenarbeit, Studie im Auftrag der SAMW*. Swiss academies report. Vol. 12. n° 2. 2017 (résumé en français p. 10 à 14). Disponible en ligne : <https://www.iump.ch/en/node/7446> (page consultée le 18/05/2018).
- BECKER H. S. *Les mondes de l'art*. Flammarion, 1988.
- BODIN R., MILLET M., et SAUNIER E. Différences de faculté. *Socio-logos* [En ligne]. 13 | 2018. Mis en ligne le 23 mars 2018, consulté le 14 septembre 2018.
- BOURDIEU P. Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31. Janvier 1980, p. 2-3.
- BOYER R., CORIDIAN C. Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire : une comparaison histoire/sociologie. *Sociétés contemporaines*. N° 48. 2002, p. 41-61.
- CHARLE C. *La République des universitaires (1870-1940)*. Seuil, 1994.
- DOMENGET J.-C. La fragilité des usages numériques : une approche temporaliste de la formation des usages. *Les cahiers du numérique*. 9(2). 47-75, 2013.
- EPRON B. La documentation numérique de premier cycle : quels usages ? *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF). T. 58. N° 1. 2013, p. 47. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-01-0045-010> (page consultée le 29/08/2017).
- FAURE S., SOULIÉ C., MILLET M. *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ?* Rapport, Juin 2005.
- GOLLAC M., KRAMARZ F. L'informatique comme pratique et comme croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 134. Septembre 2000, p. 4-21.

- HOSSON (de) C., DÉCAMP N., MORAND É. et ROBERT A. Approcher l'identité professionnelle d'enseignants universitaires de physique : un levier pour initier des changements de pratiques pédagogiques. *RDST* [En ligne]. 11 | 2015. Mis en ligne le 21 septembre 2017, consulté le 25 septembre 2018.
- KARPIK L. *L'économie des singularités*. Paris. Gallimard, 2007.
- KOSREMELLI ASMAR M., WACHEUX F. *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire, Université Saint-Joseph*. Conférence Internationale en Management. Feb. 2007. Beyrouth. Liban, 2007. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00170357> (page consultée le 20/10/2017).
- LAHIRE B. La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*. n°134. Janvier-février-mars 2001, p. 151-161.
- LE BÉCHEC M., BOULLIER D., CRÉPEL M. *Le livre-échange. Vies du livre et pratiques de lecteurs*. C&F édition, 2018.
- MASSOU L., LAVIELLE-GUTNIK N. *Enseigner à l'université avec le numérique - Savoirs, ressources, médiations*. De Boeck supérieur, 2017.
- MÉNARD L., HOFFMANN C. et LAMEUL G. Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche et formation*. 84 | 2017. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2771> (page consultée le 21/06/2018).
- MILLET M. *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Poitiers, 2013.
- MONTALESCOT C. *La communication entre un SCD et les enseignants-chercheurs au sein de l'université. L'exemple du service commun de la documentation de l'université Lyon 3-Jean Moulin*. Mémoire pour le diplôme de Conservateur des bibliothèques. Essib, 2003. Disponible en ligne : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/659-la-communication-entre-un-scd-et-les-enseignants-chercheurs-au-sein-de-l-universite.pdf> (page consultée le 13/06/2017).
- NACHER C., MINQUILAN D. *Enseignants et bibliothécaires : quelle forme de partenariat ? L'expérience de Méthodologie du travail universitaire à Paris 3*. Urfist Paris. Université de Paris 3. Juillet 2000. Disponible en ligne : <http://urfist.chartes.psl.eu/anciensite/archives/gremi/gremi2000/enssib2.htm> (page consultée le 07/05/2018).
- NELSON P. Information and Consumer Behavior. *Journal of Political Economy*. Vol. 78. n° 2. 1970, p. 311-329.
- PAIVANDI S. (coord.) *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'ensei-*

- gnement supérieur*. Rapport du LISEC, Juin 2016. Disponible en ligne : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/67093-articulation-et-collaboration-entre-les-equipes-pedagogiques-et-les-services-de-documentation-au-coeur-de-la-transformation-pedagogique-de-l-enseignement-superieur%0B> (page consultée le 13/06/2017).
- PARET Ph. *Les enseignants et la BU*. Mémoire pour le diplôme de Conservateur des bibliothèques. Ensib, 2012. (Page consultée le 07/12/2017).
- PASSERON J.C. *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Nathan, 1991.
- PERRENOUD Ph. *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux*. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993. Disponible en ligne : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html (Page consultée le 14/05/2018).
- PORTELANCE L., DURANT N. La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Volume 4. Number 2. Winter 2006, p. 77-99.
- PROULX S. Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. *Annales des télécommunications*, tome 57, n° 3-4, Paris, 2002, p. 180-189.
- RABOT C. Bibliothécaire, un "métier modeste" dans une institution marginalisée. In M. Quijoux dir. *Bourdieu et le travail*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes. 2015, p. 211-227.
- RABOT C. *La construction de la visibilité littéraire en bibliothèque*. Presses de l'enssib. Coll. Papiers, 2015.
- REGE COLET (de) N., ROMAINVILLE M. *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck Supérieur, 2006.
- ROBIDOUX M. *Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle*. École en chantier – Oser construire ensemble. Université de Sherbrooke. Septembre 2007. Disponible en ligne : <https://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf> (page consultée le 18/10/2017).
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL. 1994, p. 4-40.
- WEBER M. *Essais sur la théorie de la science*. Paris. Pocket [1904-1917], 1992.



Table des matières

Sommaire	4
Notes de cadrage	6
Contexte	6
Un projet, une étude	6
Partenaires	7
Participants à l'étude Enssib	7
Pilotage de l'étude Enssib	8
Cadrage de l'étude Enssib	8
Description des attendus	8
Méthodes	9
Liste des sigles et abréviations utilisés	10
Synthèse des principaux résultats	12
Rappel : objet de l'étude	13
Questionnement et synthèse	13
Questionnement	13
Synthèse des résultats	13
Identification des collaborations et impact du projet	13
Modèle d'analyse, profils socioprofessionnels et caractérisation des collaborations	14
Synthèse des propositions détaillées dans le rapport d'étude	15
Mots clés	15
Descriptif et représentation graphique des indicateurs analytiques	15

Tableau 1. Descriptif des indicateurs analytiques	16-17
Figure 1. Représentation graphique de la valeur des indicateurs analytiques utilisés et comparaison avec un projet théorique	18-19
Introduction	21
I.1. Déployer des ebooks pour la Licence	23
I.2. Étudier les formes de collaboration entre équipes pédagogiques et personnels du SCD	24
I.3. Intérêt et enjeux de l'étude	25
I.4. Quels indicateurs pour quelles « collaborations » ?	27
I.4.1. Une question de terminologie	27
I.4.2. Élaborer des indicateurs	29
I.5. L'hypothèse du triptyque « contenu – pilotage – profils »	31
I.5.1. Trois facteurs qui déterminent la réception du projet	31
Tableau 2. Récapitulatif du mode d'analyse thématique des entretiens	32
I.5.2. Revenir à la question de départ	35
I.6. Méthode de recueil des données	35
I.6.1. Des entretiens menés en face-à-face et/ou en ligne	35
I.6.2. Participation à une journée d'étude sur la question de l'innovation pédagogique	36
I.6.3. Sources et documentation	36
II. Résultats. Des collaborations structurées par trois facteurs.	39
II.1. Collaborer dans une relation asymétrique ?	42
II.2. Facteur 1 Le contenu même du projet	45
II.2.1. Des ebooks homothétiques ?	45

II.2.2. Des conditions d'accès optimisées	47
II.2.3. Collaborer autour d'un « scénario pédagogique » ?	50
II.3. Facteur 2 Le pilotage du projet	52
II.3.1. Devenir un acteur légitime de l'innovation pédagogique	52
II.3.1.1. Des collaborations avec les instances techniques du numérique	54
II.3.1.2. Des collaborations avec les instances politiques locales du numérique	56
II.3.1.3. Être reconnu des instances nationales du numérique	57
II.3.2. Créer des lieux d'échanges pour construire un objectif partagé	58
II.3.3. Partager l'information, solliciter et essayer	60
II.3.4. Temporalité du projet et collaborations : phase qualitative et phase quantitative	61
II.3.5. Instaurer un climat de confiance	65
II.4. Facteur 3 Le profil de l'enseignant-chercheur	66
II.4.1. La discipline d'enseignement	67
II.4.2. Les compétences numériques	69
II.4.3. Expliciter et rationaliser ses pratiques pédagogiques	72
II.4.4. L'articulation enseignement/recherche et position dans la carrière professionnelle.	75
II.4.5. L'équation d'une collaboration fructueuse	81
Figure 2. Représentation graphique de la distribution du profil des enseignants-chercheurs (AFC)	83
II.4.6. Un profil idéal-typique d'enseignant-chercheur pour une collaboration fructueuse ?	85
Figure 3. Représentation graphique du profil idéal-typique de l'enseignant-chercheur en vue de collaborations fructueuses	87

Figure 4. Représentation graphique des différents profils d'enseignants-chercheurs interviewés ayant servi à la construction de l'idéal-type	88-89
Conclusion	91
III.1. Caractériser les facteurs de collaboration	93
III.2. Une prise de conscience des besoins partagés de collaboration	96
Tableau 3. Fiche commentée des indicateurs analytiques	99-100
Bibliographie	102
Table des matières	106
Annexes	112
Annexe 1 : guide d'entretien « enseignants-chercheurs »	113
Annexe 2 : guide d'entretien « bibliothécaires »	116
Annexe 3 : liste des personnes identifiées en lien avec le projet	119



Annexes

Annexe 1 : guide d'entretien
« enseignants-chercheurs »

Annexe 2 : guide d'entretien
« bibliothécaires »

Annexe 3 : liste des personnes
identifiées en lien avec le projet

Annexe 1 : guide d'entretien « enseignants-chercheurs »

Ouverture de l'entretien

Présentation du contexte et de la consigne¹.

Thème 1. Le profil

1. Éléments de contexte

Parcours scolaire-universitaire, formation initiale, parcours professionnel, position à l'université (statut, responsabilités à l'université), enseignements (disciplines, niveaux, types, investissements), recherche (objet, investissements), participation à des réseaux locaux/nationaux, des commissions, l'animation d'équipe, manifestations, organisation de manifestations scientifiques et/ou pédagogiques, productions (supports pédagogiques papiers et/ou numériques, articles, ouvrages) ; autre.

Évolution de la carrière professionnelle (facteurs/raisons) ; projection dans l'avenir ; motivations.

2. Les usages : documentaires et formats / identification des usages du numérique

Les usages selon le cadre : préparation des cours, dispense de cours, échanges professionnels, autres.

Les usages : types de supports utilisés selon le cadre (identification des supports - article, livre -, classement - du préférentiel au plus rare), selon le format (classements : association support - format, préférences évoquées) ; fréquentation des lieux de documentation (bibliothèques) (fréquence) ; usages selon les lieux (type d'usage, fréquence, raisons évoquées) ; personnes ressources connues, contactées (raisons évoquées, fréquence) ; aisance / difficultés rencontrées (raisons).

1. La présentation structurée et ici détaillée des guides d'entretien ne dit que peu de choses sur le déroulement réel des entretiens. En effet, le guide est un « mémo », il n'a pas pour vocation à être suivi strictement. L'ordre des sujets abordés lors de l'entretien n'a de fait jamais strictement respecté l'ordre des sujets établi sur le papier (et tout n'a pas toujours pu être abordé).

Les usages des plateformes numériques pédagogiques (Moodle / autre) : identification des types de plateformes utilisées, types d'usages (le cadre ; le type : exploration, usage défini et régulier ; pour préparation cours, recherche documentation, diffusion de documents – types de documents, de support ; usages autres) ; comment a pris connaissance de... ; raisons / intérêts / motivations ; aisance / difficultés rencontrées (raisons) ; aides sollicitées.

3. Changements et impacts

Les changements au travail liés à l'arrivée du numérique : identification des changements ressentis et vécus (organisation du travail individuel et collectif) ; identification des contextes : cadre, position professionnelle ; liens avec attentes et besoins (leurs changements) ; les raisons / intérêts / motivations pour le numérique, les ressources pédagogiques numériques (RPN) ; aisance / difficultés rencontrées (raisons).

Identification des usages du numérique (Moodle, Internet) et des RPN par les étudiants ; demandes formulées ; difficultés rencontrées ; impact du numérique / des RPN sur l'apprentissage des étudiants.

4. Les collaborations intra et inter professionnelles

Les collaborations intra professionnelles : habitudes personnelles de travail (préparation des cours, recherche de supports documentaires, d'outils pédagogiques numériques ou non, identification de personnes et structures ressources), travail seul / collectivement (raisons personnelles, structurelles) ; habitudes collectives ; participation à (l'animation d')une équipe pédagogique, à des réflexions partagées avec d'autres collègues locaux / nationaux ; raisons / intérêts / motivations ; aisance / difficultés rencontrées (raisons).

Les collaborations inter professionnelles : a déjà eu des liens avec / a déjà rencontré des bibliothécaires ; si oui, identification et description des situations ; modalités, régularité et raisons des échanges - relations avec des bibliothécaires en dehors et dans le cadre du projet ; impact ou changements induits par le projet sur les relations avec le SCD / les bibliothécaires : fréquence, connaissance respective, intérêt mutuel... ; perception des bibliothécaires ; attente générale vis-à-vis des bibliothécaires, de la bibliothèque universitaire.

Thème 2. Le projet (pilotage et contenu)

1. Identification des liens avec le projet et enjeux professionnels

Modalités de prise de contact (quand, comment, par qui, raisons de la prise de contact évoquées, mode de présentation du projet, raisons de la sollicitation avancées ; impression) ; connaissance effective du projet : échange sur l'objectif et le contenu du projet ; intérêt ressenti d'un tel projet.

2. Participation au projet

Ce qui a été fait (ou non) dans le cadre du projet ; selon quelle fréquence ; modalités des investissements (techniques, matériels, en temps, avec personnes et structures ressources - ou pas) ; identification des acteurs avec lesquels un travail a été mené, une réunion organisée ; les raisons / intérêts / motivations ; aisance / difficultés personnelles et freins rencontrés (raisons) ; volonté / modalité et condition de dépassement des difficultés / freins.

3. Identification des limites du projet (contenu et pilotage). « Et si c'était à refaire ? »

Thème 3. L'innovation pédagogique à l'université (enjeux)

1. Intérêts pour l'innovation pédagogique ; modalités des investissements ; raisons et motivations évoquées.
2. Évocation de l'innovation pédagogique, aujourd'hui, à l'université, au niveau local et national.
3. Ce qui reste à faire, ce qu'il faudrait faire, ce qui manque, etc., du point de vue des équipes pédagogiques, de l'université (pilotage de l'innovation pédagogique au niveau politique locale), des réseaux nationaux, des politiques nationales.
4. La place du numérique dans l'innovation pédagogique (les politiques locales et nationales du numérique).

Thème 4. Ouverture

D'autres choses à ajouter ; qui n'ont pas été évoquées ; semblent importantes.

Annexe 2 : guide d'entretien « bibliothécaires »

Ouverture de l'entretien

Présentation du contexte et de la consigne.

Thème 1. Le profil

1. Éléments de contexte

Parcours scolaire-universitaire, formation initiale, formation et parcours professionnel, position à l'université (statut, service, missions, responsabilités au sein du SCD, au niveau de l'université), investissements divers ; participation à des réseaux locaux/nationaux, des commissions, l'animation d'équipe, manifestations, organisation de manifestations ; autre.

Évolution de la carrière professionnelle (facteurs/raisons) ; projection dans l'avenir ; motivations (rôle du numérique ?).

2. Changements et impacts

Les changements au travail liés à l'arrivée du numérique : identification des usages du numérique, des changements ressentis et vécus (organisation du travail individuel et collectif) ; identification des contextes : cadre, position professionnelle ; liens avec attentes et besoins (leurs changements) ; les raisons/intérêts/motivations pour le numérique, les ressources pédagogiques numériques (RPN) ; aisance/difficultés rencontrées (raisons).

Identification et qualification des usages du numérique.

3. Les collaborations intra et inter professionnelles

Les collaborations intra professionnelles : habitudes personnelles de travail (préparation des cours, recherche de supports documentaires, d'outils pédagogiques numériques ou non, identification de personnes et structures ressources), travail seul / collectivement (raisons personnelles, structurelles) ; habitudes collectives ; participation à (l'animation d')une équipe pédagogique, à des réflexions partagées

avec d'autres collègues locaux / nationaux ; raisons/intérêts/motivations ; aisance/difficultés rencontrées (raisons).

Les collaborations inter professionnelles : a déjà eu des liens avec / a déjà rencontré des enseignants-chercheurs ; si oui, identification et description des situations - contextes ; modalités, régularité et raisons des échanges - relations avec des enseignants-chercheurs en dehors puis dans le cadre du projet ; intérêt pour de tels contacts ; perception des enseignants-chercheurs ; attente générale vis-à-vis des enseignants-chercheurs.

Thème 2. Le projet (pilotage et contenu)

1. Identification des liens avec le projet et enjeux professionnels

Modalités de prise de contact avec les enseignants-chercheurs (quand, comment, par qui, raisons de la prise de contact évoquées, mode de présentation du projet, raisons de la sollicitation avancée ; impression générale) ; connaissance effective du projet : échange sur l'objectif et le contenu du projet ; intérêt d'un tel projet pour le SCD, la bibliothèque, les bibliothécaires (enjeux professionnels).

2. Participation au projet

Ce qui a été fait (ou non) dans le cadre du projet ; selon quelle fréquence ; modalités des investissements (techniques, matérielles, en temps, avec personnes et structures ressources - ou pas) ; les raisons / intérêts / motivations ; aisance / difficultés personnelles et freins rencontrés (raisons) ; volonté / modalité et condition de dépassement des difficultés / freins.

3. Identification des limites du projet (contenu et pilotage). « Et si c'était à refaire ? »

Thèmes à destination du porteur de projet :

- a. Retour sur le contexte du projet : les motivations pour le projet ; modalités de prise de connaissance de l'appel à manifestation d'intérêt.
- b. Descriptif des modalités individuelles et collectives de montage du projet ; calendrier de montage : définition du contenu (pourquoi celui-ci et de cette façon).
- c. Descriptif des modalités individuelles et collectives de déploiement du projet ; stratégies adoptées et déployées ; calendrier prévisionnel.

- d. Modalités d'identification des personnes cibles, des prises de contact, de communication : descriptif des canaux de communication utilisés, des contenus communiqués et raisons évoquées ; attentes formulées ; perception des résultats obtenus (raisons évoquées).
- e. Identification des contraintes, freins rencontrés ; identification des types d'aide, supports individuels et collectifs repérés et contactés et mobilisés (modalités).
- f. Limites du projet, à la stratégie déployée (auto-évaluation) ; projection.

Thème 3. Le bibliothécaire dans l'innovation pédagogique à l'université

1. Intérêts pour l'innovation pédagogique ; perception de l'innovation pédagogique ; rôle des bibliothèques/bibliothécaires dans l'innovation pédagogique ; place actuelle.
2. Évocation de l'innovation pédagogique, aujourd'hui, à l'université, au niveau local et national.
3. Ce qui reste à faire, ce qu'il faudrait faire, ce qui manque, etc., du point de vue des équipes pédagogiques, de l'université (pilotage de l'innovation pédagogique au niveau politique locale), des réseaux nationaux, des politiques nationales, du SCD.
4. La place du numérique dans l'innovation pédagogique (les politiques locales et nationales du numérique).

Thème 4. Ouverture

D'autres choses à ajouter ; qui n'ont pas été évoquées ; semblent importantes.

Annexe 3 : liste des personnes identifiées en lien avec le projet

Enseignants	Discipline	Participation AMI	Participation journée	Interview
SH	Département de mathématiques et d'informatique	OUI	OUI	OUI
JL	Département de Droit public	OUI	NON	NON
PA	Département de mathématiques et d'informatique	OUI	OUI	NON
YM	Département de mathématiques et d'informatique	NON	OUI	OUI
MB	Département de Biologie	NON	OUI	OUI
JS	ÉSPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation)	NON	OUI	OUI
NC	Département de mathématiques et d'informatique	NON	NON	NON
MB	Département de physique	NON	NON	NON
FA	Département de physique	NON	NON	NON
Bibliothécaires	Fonctions	Participation AMI	Participation journée	Interview
ST	Directrice SCD	NON	OUI	OUI
GM	Responsable service Bibliothèque électronique	OUI	NON	OUI
NB	Responsable BU Tampon	OUI	OUI	OUI
EF	Responsable BU Santé Terre-Neuve	OUI	OUI	OUI
NA	Responsable section Océan Indien	OUI	NON	OUI
LB	Responsable du projet - Service Bibliothèque électronique	OUI	OUI	OUI

enssib

Emmanuel Brandl

*Docteur en sociologie
pôle Prospective
Direction de la Valorisation*

+ 33 (0)4 72 44 43 21
emmanuel.brandl@enssib.fr

17-21, boulevard du 11 novembre 1918 69623
Villeurbanne Cedex
+ 33 (0)4 72 44 43 43

www.enssib.fr

