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

Rapport final

Étude réalisée par

Emmanuel Brandl

Ingénieur de recherche

Octobre 2019

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

Étude réalisée par

Emmanuel Brandl

Ingénieur de recherche

Octobre 2019

« 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.

« Derrière toute action, il y a toujours l'homme. »

M. Weber. *Essais sur la théorie de la science*. Agora. 1992, p. 419.

Sommaire

Note de cadrage 11

Contexte 11

Cadrage de l'étude Enssib 13

Liste des sigles et abréviations utilisés 15

Liste des principales notions abordées 17

Synthèse des principaux résultats 19

Rappel : objet de l'étude 19

Questionnement et synthèse 19

Questionnement 19

Synthèse des résultats 19

Synthèse des constats et propositions détaillés en conclusion du rapport d'étude 20

Mots clés 21

I. Introduction générale 23

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 24

I.4. Quels indicateurs pour quelles « collaborations » ? 26

I.4.1. Une question de terminologie 26

I.4.2. Élaborer des indicateurs 27

I.5. L'hypothèse du triptyque « contenu – pilotage – profils » 30

I.5.1. Trois facteurs qui déterminent la réception du projet 30

I.5.2. Revenir à la question de départ 33

I.6. Méthode de recueil des données 33

I.6.1. Des entretiens menés en face-à-face et/ou en ligne 34

I.6.2. Participation à une journée d'étude sur la question de l'innovation pédagogique 35

I.6.3. Sources et documentation 35

II. Des collaborations structurées par trois facteurs 37

II.1. Collaborer dans une relation asymétrique ? 37

II.2. Facteur 1 | Le contenu même du projet 39

II.2.1. Des ebooks homothétiques ? 39

II.2.2. Des conditions d'accès optimisées 42

II.2.3. Collaborer autour d'un « scénario pédagogique » ? 44

II.3. Facteur 2 | Le pilotage du projet 45

II.3.1. Devenir un acteur légitime de l'innovation pédagogique 45
II.3.2. Créer des lieux d'échanges pour construire un objectif partagé 49
II.3.3. Partager l'information, solliciter et essaimer 50
II.3.4. Temporalité du projet et collaborations : phase qualitative et phase quantitative 51
II.3.5. Instaurer un climat de confiance 55

II.4. Facteur 3 | Les profils socioprofessionnels. 56

II.4.1. L'enseignant-chercheur 56
II.4.2. Le bibliothécaire 78

III. Expliquer les collaborations par la proximité des prises de position professionnelles vis-à-vis de l'innovation pédagogique 87

III.1. *Ethos* professionnel et identité de métier partagée 87

III.1.1. Un même objectif de rénovation des métiers 89
III.1.2. Une même conception de la pédagogie 90
III.1.3. Une même « disposition à l'adaptation » 94
III.1.4. Des valeurs de désintéressement partagées 95

III.2. Collaborer dans un même élan transformateur 97

III.2.1. Collaborer pour augmenter son impact transformateur 97
III.2.2. Collaborer pour renverser la table des valeurs académiques 98

III.3. Pourquoi si peu de collaborations effectives ? 98

IV. Le rôle de l'ingénierie pédagogique 101

IV.1. Le numérique : imposition d'une transformation des pratiques pédagogiques 101

IV.2. Un rôle attendu de facilitateur, au nom de l'efficacité 103

IV.3. Bibliothécaire et ingénieur pédagogique : un binôme de fonctions supports qui participent à l'instauration d'un cadre de travail collaboratif rassurant 106

IV.4. Enseignant-chercheur et ingénieur pédagogique : des facteurs structurels limitants les projets de collaboration 107

IV.5. Collaborer dans un monde incertain 110

IV.6. Volontés individuelles et organisation du travail : une injonction paradoxale 112

V. Conclusion 115

V.1. Caractériser les facteurs des collaborations inter-professionnelles 115

V.2. Vers une prise de conscience des besoins partagés de collaboration 118

Bibliographie 125

Table des matières 129

Index des indicateurs 133

Annexes **135**

Annexe 1 : guide d'entretien « enseignants-chercheurs » 135

Annexe 2 : guide d'entretien « bibliothécaires » 138

Annexe 3 : liste des personnes identifiées en lien avec le projet 140

Annexe 4 : distribution du profil des enseignants-chercheurs (phase 1) 141

Annexe 5 : distribution de la documentation pédagogique par filières d'études 142

Note de cadrage

Réalisation d'une étude complémentaire au déroulement du projet « Des ebooks pour la Licence », mené 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

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 inter-professionnelles (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 supérieur 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 inter-professionnelles* 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 complet.
- Une annexe méthodologique comprenant au moins les guides d'entretien et la liste anonymisées des personnes interviewées.

Méthodes et outils

L'étude est qualitative, elle s'appuie sur une série d'entretiens menés en face-à-face et/ou en ligne :

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

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

Liste des principales notions abordées

A

Articulation enseignement/recherche..... 65–67

C

Capital recherche
et capital pédagogique..... 96
Capital social.....46, 109, 125
Collaboration inter-professionnelle ... 11, 13, 19, 21, 24, 26, 27, 30, 33, 37, 38, 53, 55, 57, 67, 71, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 98, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 125, 126, 128
Collaboration intra-professionnelle.... 56, 57, 79, 80, 82, 98, 121
Compétences numériques
et innovation pédagogique..... 59–62
Compétences pédagogiques ... 44, 64, 67, 69, 72, 99, 101, 112
Conditions d'accès aux contenus 42–44
Consultant expert
le bibliothécaire comme .. 78, 80, 81, 117, 119
Conversion
de l'investissement pédagogique en intérêt scientifique 66
Culture de la collaboration .. 25, 56, 57, 117, 121

D

Disposition à l'adaptation 94–95

E

Ethique de la conviction..... 92–93
ethos
professionnel.....20, 88, 90, 95, 112, 126

F

Facilitateur
l'ingénieur pédagogique comme -.....93, 102, 103
Facteurs conjoncturels..... 34
Facteurs individuels 34
Facteurs situationnels 34
Facteurs structurels 34, 58, 99, 100, 107, 108, 112

I

Identité
de métier partagée.....87–89
Identité professionnelle 26, 46, 57, 65, 80, 98, 113, 121, 126, 127
Individualisme pédagogique 49, 57, 67, 70, 73, 74, 76, 95, 99, 112, 117, 121, 123

L

Légitimation..... 45, 81, 89, 115, 123
Légitimité 46, 48, 49, 55, 60, 68, 78, 79, 80, 83, 95, 97, 108, 110, 112, 113, 114, 117
L'enseignant
comme coach.....90–92
Ludification
des apprentissages.. 57, 60, 69, 75, 76, 91, 93, 141

M

Militant 84, 87, 90, 91, 97, 112, 114

N

Numérique
pour l'apprentissage ou la gestion du travail 93

P

Position flottante
de l'ingénieur pédagogique..... 110–11
Position professionnelle..... 67, 95, 96, 111, 135, 138
Proximité
des prises de position professionnelles 20, 51, 58, 87, 88, 91, 146

R

Reconnaissance28, 29, 30, 31, 32, 46, 48, 50, 53, 64, 68, 87, 95, 98, 114, 117, 121, 123
Rénovation
des métiers...20, 64, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 90, 97, 98, 112, 114, 146

S

Scénario pédagogique . 20, 21, 31, 32, 39, 43, 44, 45, 53, 62, 63, 64, 73, 75, 84, 101, 102, 105, 108, 112, 114, 116, 118, 123, 141, 146
Socialisation professionnelle ... 34, 57, 72, 84, 90

T

Transversalité
organisationnelle ...38, 53, 82, 87, 96, 99, 113, 114

V

Valeur cardinale
l'enseignement comme..... 66, 90, 95
Valeurs de désintéressement.....95–96

Synthèse des principaux résultats

Rappel : objet de l'étude

L'étude rend compte de l'impact de trois facteurs (le contenu, le pilotage et les profils socioprofessionnels) 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 inter-professionnelles (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 inter-professionnelles 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, dans sa nature même, *besoin* de collaborations pour se réaliser car, au fond, on peut dire qu'il s'agit d'un « projet de collaboration » entre bibliothécaires et enseignants-chercheurs autour du déploiement d'une documentation pédagogique numérique. Étudier les collaborations inter-professionnelles 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 ainsi *fait émerger* des collaborations en provoquant un *décloisonnement* des besoins professionnels attenants à sa mise en œuvre, avec cependant 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 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

Nous proposons d'analyser en détail ces résultats. Pour cela, la présente étude a cherché à aller au-delà de la seule caractérisation des collaborations, pour tenter de *comprendre* ces caractéristiques mêmes 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.

Ce rapport porte donc une attention particulière à l'analyse du profil socioprofessionnel des enseignants-chercheurs et des bibliothécaires, mais aussi de l'ingénieur pédagogique sollicité lors de la deuxième année de déploiement du projet (2017-2018). En substance, on constate qu'il existe une *proximité* (ou « *homologie* ») *socioprofessionnelle* en quelque sorte implicite entre ces professionnels qui les porte à collaborer : ils participent d'une même « entreprise de rénovation » de leurs métiers, ce qui semble répondre à l'impératif de (re)valorisation de leurs positions et trajectoires professionnelles par l'innovation (ici pédagogique et numérique) tout en répondant à une certaine idée qu'ils se font de leurs métiers respectifs. Ils partagent ainsi ce que l'on a appelé un même « *ethos* professionnel » constitutif d'une identité de métier partagée. En d'autres termes, ils partagent les mêmes modes de perception et d'appréciation de leur métier comme le sens qu'ils donnent à leurs activités professionnelles.

S'il est clair que les résultats ne peuvent prétendre à aucune 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.

Synthèse des constats et propositions détaillés en conclusion du rapport d'étude

1. **Importance du travail de légitimation du projet.**
   - Associer dès l'origine d'un tel projet un (ou plusieurs) enseignant(s)-chercheur(s) permettrait de faciliter le travail de légitimation, d'identification et d'essaimage.
2. **Importance de la notion de « scénario pédagogique ».**
   - Associer dès l'origine un tiers expert (type ingénieur pédagogique) ayant une double compétence : en ingénierie pédagogique et en technologies du numérique sous-jacentes à l'élaboration de modules ou contenus d'apprentissage en ligne.

3. **Rôle et compétences de l'ingénieur pédagogique.**
   - Constituer et promouvoir le rôle d'un service dédié (type Service universitaire de pédagogie - SUP).
4. **Impact de l'inégale répartition des compétences numériques** des enseignants-chercheurs.
   - Mettre en place des formations à l'usage de la documentation pédagogique numérique enrichie (des bibliothèques) à destination des enseignants-chercheurs.
5. **Impact de l'absence de compétences pédagogiques** du bibliothécaire sur l'avancée du projet.
   - Mettre en place des formations à la pédagogie à destination des bibliothécaires afin de maîtriser certaines notions (comme celle de « scénario pédagogique »).
6. **Impact des profils socioprofessionnels** sur la réalisation effective du projet.
   - Le déploiement d'un projet d'innovation pédagogique par le numérique à l'Université pourrait favorablement s'appuyer sur des profils socioprofessionnels ciblés (tels que ceux dégagés dans l'étude).
7. **Impact des conditions matérielles d'accès** à la documentation numérique des étudiants.
   - Optimiser (faciliter) les conditions d'accès à la documentation numérique.
8. **Une offre éditoriale numérique qui n'est pas toujours adaptée à toutes les disciplines universitaires.**
   - Identifier les besoins documentaires par discipline, ou à tout le moins, par filière d'étude.
9. **Impact du format même de l'offre numérique** (des ebooks homothétiques) **sur la dynamique pédagogique engagée**.
   - Aller au-delà de l'ebook homothétique, voire de la plateforme Moodle, par une sensibilisation des enseignants-chercheurs à l'usage d'applications en ligne permettant de dynamiser les enseignements par des quizz ou des QCM diffusés lors des cours.
10. **Manque de lieux et de temps pour échanger**.
    - Instaurer des temps annuels d'échanges collectifs (type « journée d'étude ») consacrés à la question de l'innovation pédagogique, et en particulier de l'innovation pédagogique par le numérique.

Mots clés

Ebooks, innovation pédagogique, collaborations inter-professionnelles, bibliothécaires, enseignants-chercheurs, ingénieur pédagogique, scénario pédagogique, documentation, enseignement.

I. Introduction générale

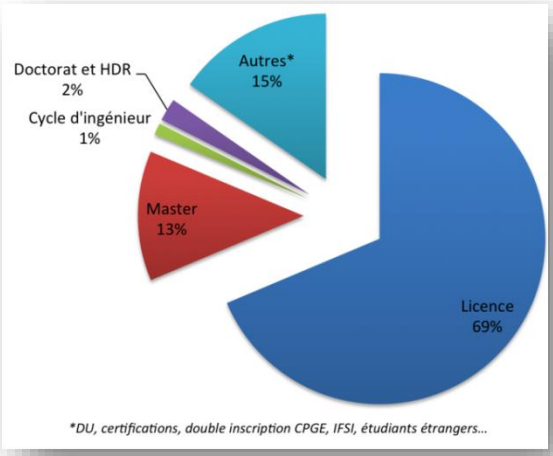
I.1. Déployer des ebooks pour la Licence

En 2016, 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][1]. 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. Ce projet sera développé en deux phases (2016-2017 et 2017-2018).

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). Or, le cycle Licence représente près de 70% des étudiants (graphique ci-dessous),

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



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

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* »[2]) 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

[1] Les chiffres en rouge entre crochets renvoient aux indicateurs décris en page 16 et commentés en page 70.

[2] Les citations du paragraphe sont tirées du cahier des charges du projet.

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 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 menées 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* »[3].

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 un principe de complémentarité et ainsi une logique de collaboration.

I.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 (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 inter-professionnelles* qui est attendue.

I.3. Intérêt et enjeux de l'étude

Si la question des collaborations inter-professionnelles « *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* »[4], 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*

[3] *Idem.*

[4] 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).

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 »[5].

De plus, les outils numériques ont durci une division du travail déjà établie entre bibliothèques universitaires et enseignants 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 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* »[6].

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* »[7].

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* »[8].

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 2016[9].

[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*., *Op. Cit*., p. 51.

[6] B. Epron. La documentation numérique de premier cycle : quels usages ? *Bulletin des bibliothèques de France*, 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).

[7] 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.

[8] *Ibid.*

[9] *Ibid.*

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

I.4.1. Une question de terminologie

Contrairement au choix effectué par certaines études[10], 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 Maître 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-chercheur entretiennent avec leur activité d'enseignement, mais aussi le regard qu'ils portent sur leur carrière, 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.

Le terme « bibliothécaire » quant à lui 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.

Les termes « collaborations » et « collaborations inter-professionnelles » 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 »[11].

Nous ne pouvons cependant que constater la rareté des travaux portant spécifiquement sur la question des collaborations inter-professionnelles. La notion de « collaboration » se révèle être une question « métier », en ce sens qu'elle fait l'objet de questionnements initiés

[10] 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.

[11] M. Kosremelli Asmar, F. Wacheux. Facteurs influençant la collaboration inter-professionnelle : cas d'un hôpital universitaire. Université Saint-Joseph. Conférence Internationale en Management, Feb 2007, Beyrouth, Liban. pp.57-75, 2007.

de la part des professionnels des bibliothèques[12]. 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 inter-professionnelles » et qui font aujourd'hui référence, ont été menées dans le domaine de la santé et des soins médicaux[13], 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[14] :

- l'existence d'un ou de plusieurs « objectifs (ou de buts) communs » à atteindre[15], 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 sorte[16] :

- d'avoir du temps pour partager l'information, développer des relations, une sociabilité interprofessionnelle,
- des volontés et des motivations[17],
- des formes de diffusion de l'information et de communication à distance, en face à face, individuellement, collectivement,

[12] Nous renvoyons ici aux mémoires de DCB soutenus à l'Enssib, 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, Enssib, 2003, et Ph. Paret. *Les enseignants et la BU*, Mémoire pour le diplôme de Conservateur des bibliothèques, Enssib, 2012 ; aux articles publiés dans le *Bulletin des bibliothèques de France*, notamment B. Epron. La Documentation numérique de premier cycle. *Bulletin des bibliothèques de France*, 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*, 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 certains 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. pp. 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).

[13] D. d'Amour. *Structuration de la collaboration inter-professionnelle 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. d'Amour (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 inter-professionnelle : 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) ; 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 inter-professionnelle*, 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).

[14] Et selon D. d'Amour. *Structuration de la collaboration inter-professionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec. Op. Cit.*

[15] M. Robidoux. *Cadre de référence. Collaboration inter-professionnelle. Op. Cit.*

[16] *Ibid.*

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

- 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*.

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

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 le rapport d'étude est la suivante : *la mise en œuvre de collaborations inter-professionnelles 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 avançons donc que les contenus, le pilotage et les profils socioprofessionnels conditionnent les formes de réception et d'appropriation du projet, et par là, les formes de collaboration envisagées.

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 » des enseignants-chercheurs, des bibliothécaires et de l'ingénieur pédagogique. Le « profil » par exemple se caractérise ici par le « parcours professionnel », la « discipline d'enseignement », « l'articulation recherche – enseignements », « rapport au numérique », « rapport au pédagogique ». Le poids de chaque variable varie en fonction du corps professionnel : on comprend aisément que la variable « discipline d'enseignement » prévaut par exemple pour les enseignants-chercheurs.

Les variables sociales et professionnelles ainsi construites (« parcours professionnel », « discipline d'enseignement », « articulation recherche – enseignements », « rapport au numérique », « rapport au pédagogique », 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 », « a passé le concours de bibliothécaire (*vs* de conservateur) », 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 » (par le projet, donc à collaborer) dépend notamment, pour les enseignants-chercheurs, du rapport qu'ils entretiennent au numérique (variable « rapport au numérique » du Facteur 1), ainsi que des « modalités d'exploitation des contenus » (variable du Facteur 3), etc.

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. ***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
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. ***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

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

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*.

Interviennent, dans cette analyse :

- Le parcours professionnel.
- La discipline d'enseignement.
- L'articulation recherche – enseignements.
- Le rapport au numérique (compétences et appétence).
- (plus globalement) Le rapport au métier (d'enseignant, de chercheur, de bibliothécaire, d'ingénieur pédagogique) ; et donc « le rapport à » : l'enseignement, la recherche, l'information - documentation, la pédagogie, mais aussi le « public », l'institution, les pairs…
- Les valeurs professionnelles déclarées.

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, cette 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 structurants 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

Le parti pris méthodologique de cette étude est de tenter de maintenir dans un même mouvement d'analyse des conditions de collaborations inter-professionnelles les facteurs que l'on peut dire « déterministes » et les facteurs « dynamiques » de l'analyse sociologique, donc d'associer l'analyse des facteurs institutionnels qui participent d'un maintien des

structures socio-organisationnelles et déterminent pour une part les choix des acteurs, et l'analyse des dynamiques de changement auxquels ces mêmes acteurs nous ont fondamentalement semblé participer.

Nous n'avons pas voulu, parce que cela aurait été réducteur, insister uniquement sur la détermination des choix et faire des professionnels de cette étude des marionnettes sociales ou des « épiphénomènes », mais nous avons aussi voulu éviter de tomber dans une sorte d'irénisme sociologique faisant de ces professionnels des êtres sans origine ni histoire. Nous avons pour cela articulé l'analyse des données recueillies à une série de résultats d'études et d'enquêtes sociologiques portant sur le champ universitaire et permettant de prendre le recul nécessaire.

C'est la raison pour laquelle plusieurs catégories de facteurs *empiriques* ceux-ci (à la différence des facteurs 1, 2 et 3 exposés ci-dessus, qui sont construits pour servir de guide à l'interprétation des analyses) entrent en ligne de compte :

- Les facteurs structurels : discipline académique, valeurs véhiculées par le groupe professionnel d'appartenance, organisation du travail institutionnel…
- Les facteurs conjoncturels : les politiques locales et nationales, les budgets, les technologies du numérique…
- Les facteurs situationnels : situation géographique (l'île de La Réunion, avec un éclatement des sites), organisation locale du travail (types de réunions organisées, projets menés par ailleurs, nature des relations professionnelles)…
- Les facteurs individuels : socialisation familiale (identification d'un goût pour le numérique), formation initiale (disciplinaire), socialisation professionnelle (socialisation disciplinaire, positions occupées, modalités d'entrée et positionnement dans le métier)…

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

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 », l'usage d'une technique ou d'une autre de construction d'un échantillon n'avait ici aucune sorte de justification. Les personnes interrogées n'ont donc pas toutes directement participé au projet et 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 13 personnes pour 14 entretiens d'1 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 Annexe 1 et 2).

- 6 entretiens individuels en ligne : trois avec des enseignants-chercheurs, 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 2017[18]. 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 professionnel 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 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, comme les réponses ; 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.

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

II. Des collaborations structurées par trois facteurs

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 individuels[19] et collectifs[20], 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.

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* »[21]. Pour les bibliothécaires rencontrés en effet, l'aspect interpersonnel de la relation à l'enseignant-chercheur apparait comme un aspect déterminant de toute collaboration inter-professionnelle 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

[19] 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.

[20] Direction des usages du numérique, Direction des systèmes d'information.

[21] 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.

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 interprofessionnelles[22]) : « 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, porteur du projet)[23]. 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 place[24].

> « 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.

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)

> « 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

[22] M. Kosremelli Asmar, F. Wacheux. Facteurs influençant la collaboration inter-professionnelle : cas d'un hôpital universitaire. Université Saint-Joseph. *Op. Cit.*, p. 13.

[23] 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.

[24] 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.

> 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 rencontrés, c'est que le bibliothécaire n'est pas identifié comme un tiers pédagogique, mais comme un tiers fournisseur 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 Licence[25], 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 collaborer [5]. Mais avant d'entrer dans cette analyse, 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).

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 des 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)

[25] 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.

> [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 Cyberlibris[26]) 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.). La pertinence de l'offre éditoriale, pensée par d'autres que ceux qui sont directement concernés (les acquéreurs que sont les bibliothécaires sont en réflexion constante, avec les enseignants, pour définir l'offre la plus adaptée qui soit), est en conséquence limitée dans ses contenus mêmes :

> « J'ai un peu ramé pour trouver des livres dans lesquels il y avait ce que je voulais. Pour moi, ça, c'est embêtant, qu'on puisse pas mettre les livres qui sont importants. » (MG, PRAG, biologie)

> « 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 »[27]. Ils sont lus en « streaming »[28] 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, comme nous l'avons déjà souligné, 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.

> « Donc c'est très limitant, parce qu'un PDF, on fait pas grand-chose avec. Moi, y a des ressources pédagogiques qui sont fournies qui peuvent être à la fois du document, avec du texte mais aussi des images animées, de la vidéo, du multimédia, donc on est déjà dans du multimédia et pas simplement dans du texte et de l'image. Et en plus on est dans du multimédia interactif » (YG, ingénieur pédagogique)

[26] Au moment de la rédaction de cette étude il faut aussi compter, parmi les principaux : Springer, Elsevier et Wiley.

[27] 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.

[28] 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).

En effet, l'ebook au format « pdf » n'apparaît aux yeux des enseignants-chercheurs et autres professionnels compétents, tel qu'un ingénieur pédagogique, « que » comme un prolongement dématérialisé du support papier, et son usage est alors similaire à celui qui peut être fait d'un livre imprimé. En effet, entre ebooks « *interactifs* », ebooks « *pure player* »[29] 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, dans ses fonctionnalités, 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 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)

Il y aurait donc comme une « boucle rétroactive » : par l'aisance de son usage comme de sa diffusion, le format pdf est une façon certainement habile de toucher un ensemble relativement large d'enseignants-chercheurs en limitant au maximum les problèmes techniques. Cela permet donc d'aller jusqu'aux moins aguerris des enseignants-chercheurs en termes de compétences numériques. Mais dans le même temps, cela en limite de façon intrinsèque les possibilités techniques que peut pourtant offrir une plateforme pédagogique :

> « On pourrait dire "super, ils (les enseignants-chercheurs de sciences - ndr) utilisent Moodle", mais là encore, si on fouille, on s'aperçoit qu'il y en a beaucoup qui utilisent Moodle uniquement pour mettre un PdF dessus qu'ils vont partager avec leurs étudiants. On est loin d'une interaction, d'activités partagées, de co-construction des savoirs, voilà, de démarches pédagogiques un peu plus poussées. » (YG, ingénieur pédagogique)

Ajoutons que l'on a affaire à une offre éditoriale « volatile » parce que changeante. Il semble en effet que le modèle économique des éditeurs impose qu'une partie au moins des ouvrages des bouquets change d'une année sur l'autre :

> Il (LB) me disait que ça changeait tous les ans, donc pour peu que le livre qu'on avait inséré change et soit plus dedans l'année d'après… » (MG, PRAG, biologie)

Malgré ces limites, 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)

[29] 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 ».

au niveau de l'actualité éditoriale qu'ils permettent, et 2) comme nous l'avons déjà souligné, 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 Béchec, 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* »[30]. Les conditions d'accès aux documents numériques sont en effet déterminantes de l'intérêt que peut 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* »[31], biens « *dont la valeur doit être éprouvée par l'expérience et qui exigent*

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

[31] 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, pp. 311-329.)

des consommateurs qu'ils recueillent des informations de manière à faire des choix informés réduisant cette incertitude et, partant, la probabilité d'une expérience déceptive »[32].

> « 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 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'usager 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'usager aux deux premières étapes. Tant qu'on n'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* »[33].

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 (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 :

> « 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

[32] C. Rabot. *La construction de la visibilité littéraire en bibliothèque*. Presses de l'enssib. Coll. Papiers, 2015, p. 10-11.

[33] 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.

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] Un des aspects déterminant dans les « contenus » du projet pour l'élaboration des collaborations avec les enseignants-chercheurs est la notion de *scénario pédagogique*. L'impact de cette notion est analysé plus loin (voir la section « 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 la section « II.4.1. L'enseignant-chercheur ») quelles difficultés ont été rencontrées : 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. encadré 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, dont l'impact est analysé plus bas.

« 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 projet[34] :

- « 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 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. »

II.3. Facteur 2 | Le pilotage du projet

[3] Le pilotage d'un projet, 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, quoiqu'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* »[35].

« 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

[34] Extrait d'un document diffusé par LB aux enseignants-chercheurs de l'université.

[35] H. S. Becker dans *Les mondes de l'art* (Flammarion. 1988, p. 32).

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* »[36].

« 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 collaborations, 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 »[37]) mobilisable permettant ici de gagner en visibilité et en lisibilité[38], 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

[36] 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*. Presses Universitaires de Rennes. 2015, p. 211-227.

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

[38] 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).

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)

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.

« 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.

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.

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 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 seulement pensé aux enseignants-chercheurs comme porteurs de projet : le SCD n'apparait 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.

Être reconnu des instances nationales du numérique

Cependant, au-delà de l'effet d'opportunité, 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 collaboration 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 autour de laquelle ils n'échangent pas. 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, 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 essaimer

[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)[39]. 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 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 déployée auprès des instances locales légitimes (techniques et politiques). Une dernière 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 tel[40]. Pourtant cette contrainte est très pesante : il est rare par exemple d'avoir tout le temps

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

[40] 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.

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 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).

La temporalité des activités professionnelles des enseignants-chercheurs est rythmée par l'organisation du travail d'enseignement (et de recherche) au niveau d'une année universitaire (rentrée, examens, période des colloques, etc.). *De facto*, cette organisation annuelle détermine leur disponibilité et contraint donc fortement toute logique de sollicitation de ces derniers :

> « *Vous dites que les enseignants-chercheurs, c'est un public un peu particulier…* C'est particulier dans le sens où, bon, évidemment, ils ont une très grande autonomie (et c'est tant mieux) sur les choix qu'ils font des projets : un enseignant-chercheur choisira lui-même s'il y va ou s'il y va pas sur un projet, y a pas une hiérarchie qui lui dira « ce semestre, faut qu'on participe à trois projets d'établissement », non, ça dépend du bon vouloir de chaque enseignant, qu'il soit enseignant chercheur, qu'il soit PRAG ou autre, quel que soit son statut. Donc ça dépend de sa motivation et sa motivation dépend de plein de choses. (À la rentrée) ils sont débordés. Il y a un calendrier très spécifique à chaque université. Évidemment on retrouve les grands classiques : les rentrées universitaires, les périodes d'examen, etc., mais je pense que chaque organisme de formation a son calendrier » (YG, Ingénieur pédagogique)

Nous l'avons constaté, sur la durée de l'année universitaire, le nombre de collaborations engagé 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, au regard du déroulement d'une année universitaire, porter que sur un nombre limité d'enseignants-chercheurs.

> « 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 inter-professionnelles entre enseignants-chercheurs et bibliothécaires est resté quantitativement limité, tient au fait que ce qui est devenu la « phase 1 » du projet (courant 2017) s'est révélé 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* »[41] (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 moins une partie au moins des structures sociales et professionnelles 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

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

s'affranchir des conventions en cours[42] : 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)

Ce temps de travail se situe hors des systèmes de mérite et constitue de ce fait une sorte de *travail invisible*[43]. Mais 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 processus 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 Serge Proulx et Guillaume Latzko-Toth[44], que nous appliquons ici aux usages professionnels. Nous voulons signifier par-là que l'on constate 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 »[45].

> « Évidemment, comme d'habitude, ceux qui commencent à l'utiliser en premier, ce sont les enseignants qui déjà utilisaient la plateforme. » (YG, Ingénieur pédagogique)

[42] H. S. Becker. *Les mondes de l'art*. *Op. Cit.*

[43] Ph. Losego. Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires. In *Sociologie du Travail*. 46(2). 187-204, avril 2004.

[44] 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.

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

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 auteurs[46], la confiance constitue un des facteurs les plus importants du développement et du renforcement de la collaboration inter-professionnelle. 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 inter-professionnelles.

> « 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)

Sur ce point, l'ingénieur pédagogique sollicité en phase 2 du projet s'inscrit explicitement de ce processus de « mise en confiance » des enseignants-chercheurs, ce qui signifie qu'il est un chaînon professionnel qui *participe* de ce processus :

> « C'est difficile d'aborder les enseignants-chercheurs, la manière de communiquer, qu'est-ce qui va les intéresser, comment on va écrire le message pour que ça puisse les accrocher sans leur faire peur. Mais y a peut-être un côté « vous serez pas tout seul pour mettre en œuvre ces nouveaux moyens documentaires dans le cadre de votre cours, il y aura un ingénieur pédagogique qui pourra vous aider à trouver des scénarios, à les inclure techniquement dans les plateformes, etc. » J'espère que c'est rassurant d'entendre ce genre de discours pour un enseignant-chercheur qui pourrait se dire « c'est bien sympa ces trucs du service de

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

> documentation, mais moi, je sais pas trop quoi en faire et je sais pas comment l'intégrer dans une plateforme ou même dans un traitement de texte ou dans un cours ». Ce serait une mise en confiance de communiquer dans ce sens. » (YG, Ingénieur pédagogique)

II.4. Facteur 3 | Les profils socioprofessionnels.

II.4.1. L'enseignant-chercheur

De fait, le *profil professionnel*, ici celui 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.

Discipline universitaire et sociabilité professionnelle

Comme le montrent différentes études, qui viennent corroborer les résultats de l'analyse des entretiens que nous avons menés[47], la position des enseignants-chercheurs vis-à-vis d'une culture de la collaboration intra-professionnelle n'est pas unanime[48]. 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 »[49] (« *j'essaie d'être un peu moteur* » - MB, PRAG, biologie[50]), voire dans des réseaux externes à l'Université (comme Promosciences[51]) portant

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

[48] 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 ; Perrenoud, Ph. *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993. Repris dans Ph. Perrenoud. Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris. ESF. 1996, chapitre 5.

[49] S'il faudrait 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 des enseignants-chercheurs qui paraissent très individualisées, empiriquement peu fondée.

[50] Par ailleurs, référente de Promosciences, et assesseur du doyen sur les questions de pédagogie.

[51] 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 spé-

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* »[52], 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 professionnelle du groupe, sont relativement indépendantes des individus car historiquement inscrites dans les structures même de l'organisation universitaire[53].

> « 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'enseignement[54]. Absence[55] qui semble cependant moins marquée dans les disciplines scientifiques et techniques que dans les disciplines littéraires[56] :

> « 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-

cificité 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 ».

[52] 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).

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

[54] 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.

[55] Voir : 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.

[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 « Etudes psychanalytiques » et « Linguistique ». On ne sait toutefois pas ce que ces récompenses reflètent de la réelle répartition de ces projets par discipline.

> 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), puisque c'est l'ensemble des enseignants-chercheurs de l'Université qui a été sollicité, l'influence de la discipline sur la culture professionnelle nous apparait 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, biologie[57] et secondairement Sciences de l'éducation[58].

> « 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)

Discipline universitaire et pratique pédagogique

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 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 disciplines[59].

Comme le souligne l'entretien que nous avons mené avec YG, Ingénieur pédagogique à l'Université de La Réunion, nature des savoirs, pratiques documentaires et pratiques – ici innovations – pédagogiques sont intrinsèquement liées :

> « On peut imaginer des disciplines et suivant les publics que l'on traite, qu'un cours magistral pour des masters de droit, c'est très bien et très adapté. Une sortie terrain pour des géologues, c'est dix fois mieux qu'essayer de faire des graphiques numériques les plus beaux qui soient sur ordinateur, si on peut prendre les étudiants et les amener directement sur le terrain et leur montrer des couches géologiques. Donc je suis pas un dingue du numérique à tout crin, il y a des cas où c'est bien mieux de faire sans le numérique. » (YG, Ingénieur Pédagogique, Université de La Réunion).

[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.

[59] R. Boyer, C. Coridian. Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire : une comparaison histoire/sociologie. *Sociétés contemporaines*. n°48. 2002, p 41-61. Voir aussi B. Lahire, avec M. Millet et E. Pardell (Collabs.). *Les manières d'étudier : enquête 1994*. La Documentation française, 1997.

En outre, il existerait un lien de causalité entre l'usage d'une plateforme et le rapport au temps de la pratique pédagogique [4]. Comme le souligne encore YG (ingénieur pédagogique) : « l'usage d'une plateforme pour médiatiser » un cours relève de ceux des enseignants-chercheurs « qui seront capables d'appréhender leur cours dans la durée ».

> « Un enseignant qui va se lancer dans cette démarche et qui va demander mon accompagnement, c'est qu'il pense être en mesure de se projeter dans la chronologie complète de son cours. » (YG, ingénieur pédagogique)

Or, précisément, comme le montre Mathias Millet, il existe une « inégale programmabilité des actes d'apprentissage »[60] selon la discipline : « Parce qu'elle porte sur des corpus de connaissances existants et finis (*x* chapitres de *y* pages dans *z* matières...), la pratique d'apprentissage (en médecine - ndr) peut faire l'objet d'une programmation et d'un découpage temporel relativement plus précis (un chapitre toutes les deux heures, par demi-journée...) que s'il s'agissait d'un travail de fabrication intellectuelle, moins réitératif et plus génératif, dans le cadre duquel les contours et les contenus de la connaissance, nécessairement plus flous et plus vagues, sont aussi moins délimités et délimitables. »[61] Transmettre des connaissances standardisées, qui s'appuient elles-mêmes sur des documents pédagogiques standardisés, facilite et même rend possible le travail d'anticipation pédagogique.

Le flou d'une méthode pédagogique, qui peut être associé à un rapport distant à l'enseignement, doit donc quelque chose à la nature de la discipline, laquelle est associée à une posture d'enseignant-chercheur : posture de l'intellectuel, qu'on trouvera préférentiellement[62] à l'œuvre dans les disciplines lettrées où il y a d'abord « des choses à comprendre » (laquelle est associée une méthode d'apprentissage générative et personnelle), et posture de l'enseignant (proche des techniques du secondaire), qu'on trouvera préférentiellement à l'œuvre dans les disciplines scientifiques et techniques, où il y a d'abord « des choses à apprendre » (laquelle est associée à une méthode d'apprentissage réitérative)[63].

La problématique de l'innovation pédagogique est donc à resituer dans un écosystème universitaire qui doit encore aujourd'hui, *différentiellement selon les disciplines*[64], 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 social des étudiants à laquelle ces enseignants-chercheurs cherchent à répondre par l'innovation pédagogique.

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

[60] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude. Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant.* Thèse de doctorat en sociologie et anthropologie. Université Lumière - Lyon 2. Mai 2000, p. 382. Mathias Millet a comparé l'apprentissage de la médecine et celui de la sociologie.

[61] *Ibid.*, p. 386.

[62] Il conviendrait de nuancer car des différences plus fines se font jour, voir M. Millet, *Les étudiants et le travail universitaire... Op. Cit.*

[63] *Ibid.*, p. 95.

[64] Voir M. Millet. *Les étudiants et le travail universitaire… Op. Cit.*

> domaine technique, les maths ou 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 par le numérique se définit de deux manières différentes : soit comme une manière de créer de nouveaux outils d'apprentissage – ludification dynamique, mise à disposition documentaire via une plateforme pédagogique… –, soit comme une façon de faciliter le travail quotidien de l'enseignant par la notion d'automatisation (par exemple des corrigés d'exercices), laquelle est alors associée à la notion d'autonomisation (de l'étudiant)[65].

> « L'idée est celle-ci : j'introduis dans ma classe des outils qui allègent mon travail. Ça allège mon travail. » (JS, MCF, informatique)

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 prises de position ou vers le cumul de ces dernières sera d'abord 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 s'accordent avec une certaine perception des fonctions du numérique en pédagogie : soit que le numérique est perçu comme un outil de rationalisation du travail enseignant, soit qu'il participe d'une vision « enchantée » de l'innovation technologique en pédagogie ; on retrouvera là les enseignants-chercheurs qui font du numérique pédagogique leur objet de recherche. Les motivations mêmes à collaborer sur la base de projets pédagogiques numériques en dépendent aussi.

En effet, il existe un lien de causalité : plus la compétence numérique individuelle est élevée, plus l'intérêt du numérique pour l'innovation pédagogique est probant (plus l'usage du numérique est perçu comme 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 mathématiques[66]) ou de jeux avec progression en tableaux et récompenses associées. La compétence numérique confère une certaine confiance en soi : l'utilisateur qualifié se sent aussi autorisé, notamment à user du numérique de façon quasi expérimentale sans craindre une quelconque forme d'évaluation, lui permettant par-là même d'acquérir de nouvelles compétences (comme l'indiquent Michel Gollac et Francis Kramarz : « Ce sont les utilisateurs les moins qualifiés qui risquent d'être mal jugés à cause de leurs déficiences dans utilisation de l'outil »[67]).

> « 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

[65] Notion elle aussi inscrite dans le cadre d'un contexte politique donné : la réduction du nombre d'heures de cours, elle-même couplée d'une « démocratisation » de l'université, ne permet pas toujours aux enseignants-chercheurs de maîtriser certaines situations problématiques, par exemple lorsque 3 niveaux de formation (« bac pro », « bac techno », « bac scientifique ») se trouvent réunis dans un seul cours de mathématiques, comme c'est le cas pour EF (MCF, mathématiques) : le nombre d'heures de cours ne permet pas de revenir sur certaines notions pourtant inégalement maîtrisées.

[66] Voir : https://itunes.apple.com/fr/book/id1276331864 (page consultée le 18/05/2018).

[67] M. Gollac, F. Kramarz. L'informatique comme pratique et comme croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 134. Septembre 2000, pp. 4-21.

> 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 permettent par exemple de produire des ebooks exclusivement en ligne (*pure player*[68]) 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]. C'est aussi vrai pour quelqu'un d'aussi compétent pédagogiquement et techniquement que peut l'être un ingénieur pédagogique. En effet, lors de l'entretien que nous avons avec YG, ce dernier ne parle pas d'ebook lorsqu'il parle de « numérique pédagogique ». Pour ce dernier, il est bien plutôt question d'« outil en ligne qui permet de faire des petits QCM pendant les cours » (YG) afin d'éveiller l'attention des étudiants à travers des QCM sur smartphone.

> « Pour moi, en ressources pédagogiques numériques, on a des choses beaucoup plus puissantes que les ePubs, et les docs. » (YG, ingénieur pédagogique).

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 indien[69] ; « *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 apparait 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.

[68] Commission générale de terminologie et de néologie.

[69] 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 ».

> « 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 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)

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[70]. 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'*expliciter* et *rationaliser* leur démarche ou dispositif pédagogique[71], et donc qu'ils étaient en capacité de construire un scénario pédagogique intégrant des ebooks. Formellement, un

[70] Par ailleurs, de nombreuses enquêtes menées dans un cadre scolaire soulignent que « les technologies de l'information et la communication pour l'enseignement (TICE) ne peuvent participer d'un quelconque processus d'autonomisation que si elles sont intégrées en tant que ressources au sein de scénarios pédagogiques réfléchis, dont le sens a été explicité aux élèves », J. Denouël. L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès, La Revue.* Cognition, communication, politique, CNRS-Éditions, 2017, p. 84.

[71] Un dispositif est défini comme « un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction. Certains dispositifs sont simples et d'autres extrêmement complexes ; certains reposent sur un fort degré d'objectivation (voire de codification) et d'autres sur un faible degré d'objectivation » (et donc un faible degré de codification, notamment organisationnel) », B. Lahire. *L'esprit sociologique*. La découverte. 2005, p. 323.

« 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* » [72].

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)

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,

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

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 (car c'était le rôle attendu de l'ingénieur pédagogique qui est intervenu 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)

Certains enseignants-chercheurs s'inscrivent aujourd'hui dans un processus d'interrogation de leurs propres pratiques pédagogiques. Cela s'effectue moins dans l'objectif de rationaliser sa propre pratique pour en expliciter les modalités qu'en regard de l'adaptation des pratiques en fonction des publics des formations dispensées. Dans cette démarche volontariste, le besoin de formation se fait explicite :

> « Au niveau du département on était lancés dans une démarche de rénovation pédagogique de nos pratiques, donc on a eu une formation par une ingénieure pédagogique qui nous a parlé pédagogie beaucoup et un peu outils » (EF, MCF, mathématiques)

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 précisément, 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.

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 exemple[73] –, tient en ce que leur activité professionnelle s'articule autour de l'enseignement *et* de la recherche. Il s'agit donc d'une *double activité*[74] 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 répondant à des enjeux socioprofessionnels propres.

Or, cette dernière dimension de l'identité professionnelle apparait 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* »[75]. 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'enseignement[76] : « c'est de l'auto-formation » (MB, PRAG, biologie). « *L'enseignant-chercheur est chercheur avant d'être enseignant ; il a été formé comme chercheur et demeure évalué comme tel* »[77].

> « Faire travailler des enseignants-chercheurs sur la partie pédagogique, c'est un grand challenge, parce que le système français et le système mondial disent que vous êtes un bon maître de conférences et un bon professeur des universités si vous êtes un bon chercheur : la pédagogie n'a pas de valeur, à mon grand regret (…). Donc mon gros challenge en tant que directeur de département, c'était de signifier à mes collègues que ça vaut le coup de s'impliquer sur la partie pédagogique (…). La pédagogie, c'est aux oubliettes, ça ne rapporte rien, personne ne veut s'engager parce que ce n'est pas reconnu par le ministère. » (FA, MCF, électronique)

[73] « 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).

[74] 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.

[75] M. Millet. *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Poitiers, 2013, p. 86. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01378157/document (page consultée le 12/05/2017).

[76] Voir M. Millet. *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*. *Op. Cit*., 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, pp. 125-140. http://journals.openedition.org/rechercheformation/2771 (page consultée le 21/06/2018).

[77] C. de Hosson, N. Décamp, É. Morand et A. Robert. 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.

Cette distinction historique est fortement implantée dans les représentations sociales et entretient une division du travail professionnel entre statuts à l'Université[78] :

> « On s'aperçoit de la part des maîtres de conf eux-mêmes qu'il y a une représentation, qui est je pense pas totalement justifiée, de dire que dès que c'est lié à la pédagogie, c'est les PRAG. Donc, dans les SUP (Services universitaires de Pédagogie), on va plutôt proposer que ce soient les PRAG qui aient des fonctions, on va proposer… Mes référents TICE dans les composantes ou dans les départements, bizarrement, quand je veux en parler avec le directeur de département qui est souvent plutôt un maître de conf, on va me dire "non, l'aspect pédagogique dans le département, ça va être plus des PRAG". Donc clairement, il y a la représentation : enseignants-chercheurs et profs d'université, y a de la recherche, et les autres, c'est l'enseignement. On fait un peu ce distinguo-là et cette dichotomie qui est pas forcément vraie dans les faits, mais qu'on ressent et qui est très forte dans les représentations en tout cas. » (YG, Ingénieur Pédagogique, Université de La Réunion)

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, et par là, à l'intérêt qu'ils portent aux transformations de leur écosystème professionnel : profils d'apprenant des étudiants de Licence lié à un sentiment de besoin d'adaptation des outils d'apprentissage, notamment par le numérique, afin de rendre l'étudiant plus « actif » de son processus d'apprentissage[79].

Ce facteur « enseignement » 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 collaborations 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

[78] Il faut cependant immédiatement modérer le propos car la réalité n'apparait pas aussi tranchée. En effet, toujours selon YG : « C'est une représentation qui est pas complètement fausse, bien sûr, elle s'appuie sur des faits réels, mais elle est pas aussi simple que ça. On a des PRAG qui se foutent de leur manière pédagogique, ce qui veut pas dire qu'ils se foutent de leur cours, mais ils vont pas vraiment fouiller sur les aspects renouvellement de la pédagogie. Et inversement, on a des maîtres de conf qui vont être complètement investis et qui vont nous titiller à fond pour utiliser le plus d'outils et de méthodes pour faire évoluer leur apprentissage. » (YG, Ingénieur Pédagogique, Université de La Réunion). Il faudrait ainsi pouvoir identifier précisément les facteurs socioprofessionnels qui permettent de comprendre ces distinctions (tels les facteurs que nous dégageons progressivement : la discipline, la carrière, etc.).

[79] 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. Voir S. Garcia. Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 2003/4, n° 149, p. 42 à 60 (p. 58).

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].

Mais on constate aussi 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 organisation[80] - 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 (MCF, informatique), JS (MCF, informatique), FA (MCF en informatique et électronique), MB (PRAG en biologie), et EF (MCF en mathématiques), 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 devenue responsable de la formation. Donc j'essaie d'être un peu moteur, j'arrive à travailler, moi, que 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)

> « Sur un effectif de 20 enseignants et enseignants chercheurs sur le département de physique, j'approche de 50 % qui travaillent, avec une approche très humaine dans une première phase. Ensuite, quand cette phase a pris, de passer ensuite sur un aspect plus de groupe, de département, mais voilà, la dynamique est impulsée, ils ont été convaincus, donc à partir de là, bien volontiers ils participent à des échanges (…). À part vraiment ceux qui mettent la main dedans et qui avancent, je vois pas de réelle discussion pédagogique, c'est-à-dire : qu'est-ce que la mémorisation chez l'étudiant ? Qu'est-ce que la prise de notes chez l'étudiant ? Qu'est-ce que le déroulé pédagogique ? Je vois pas de questionnements quand je parle avec mes collègues là-dessus, on réfléchit pas, on est sur une espèce de « ça a toujours fonctionné comme ça, donc on fonctionne comme ça », et on se pose pas la question » (FA, MCF, électronique)

[80] M. Robidoux. *Cadre de référence. Collaboration inter-professionnelle*, 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).

On voit donc que les valeurs structurelles d'un groupe professionnel ne sont pas inéluctables. Elles peuvent faire l'objet, comme ici, d'une remise en question de la part d'une partie au moins des membres d'un groupe. Il s'installe alors un rapport de force entre les détenteurs du monopole de la reconnaissance ou de la légitimité (ici celles et ceux qui relèvent d'un parcours professionnel d'excellence et sont reconnus pour leur travail individuel de recherche) et celles et ceux qui participent d'une remise en question de ce monopole, pour en imposer un autre (arriver à faire reconnaître l'enseignement dans la valorisation des carrières universitaires, lequel est associé à un travail d'équipe), plus conforme à leurs attentes et leur permettant de modifier l'ordre établi des positions et légitimités professionnelles. Ce phénomène, connu, est souvent le fait des « nouveaux entrants » dans le champ d'une pratique donnée, mais aussi de celles et ceux qui ne passent pas par la « voie royale » d'accès aux positions professionnelles. Ici, le constat porte par exemple sur le fait d'exercer son métier d'enseignant-chercheur dans des disciplines/filières « appliquées » plutôt de « fondamentales », des disciplines/filières qui n'ont pas comme vocation première de former aux positions académiques.

> « Alors, mon parcours… (…) J'ai fait le DEUG à La Réunion, licence et maîtrise de physique fondamentale à Paris 7, à Jussieu. Un DEA (…) à Jussieu, en microélectronique. Ensuite j'ai fait ma thèse à La Réunion, en convention Cifre, j'étais ingénieur EDF, et je faisais en parallèle ma thèse de doctorat. J'ai soutenu, j'ai été qualifié dans 3 sections, et y avait pas de poste. (…) Là, c'est une grande remise en question qui m'a été salutaire, parce que j'ai fait professeur contractuel, c'est pour ça que je suis arrivé en lycée général et technique. J'ai enseigné en première et terminale technologique, après j'ai basculé sur du lycée professionnel, donc j'ai eu CAP, BEP, bac pro. Et après, à un moment donné, je me suis fait moi-même mon bilan de compétences, et y avait un poste qui avait paru au Conseil régional de La Réunion, ils cherchaient un chargé de mission « recherche et innovation », j'ai dit « c'est bon, j'y vais » (…). (Ensuite), j'ai repassé la qualif et j'ai postulé sur un concours de maître de conférences sur lequel j'ai été recruté. Donc j'ai bourlingué un peu, ce qui m'a permis de voir un peu autre chose que de sortir directement du monde de la thèse. Même si ce que j'aurais souhaité à l'époque, c'est sortir de la thèse et être recruté, mais au final, la vie nous apprend qu'il vaut mieux suivre ce qu'elle a prévu pour nous, c'est beaucoup plus riche. » (EF, Maître de conférences, mathématiques)

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 », 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.

Les données traitées sont les principaux éléments de réponses apportés aux questions posées lors de l'entretien, ils ont été recodés : 7 individus (SH, YM, JS, MB, MG, FA, EF) sont caractérisés par 4 variables elles-mêmes réparties en 10 modalités (5 modalités « usages et compétences numériques », 3 modalités « usages et compétences pédagogiques », 2 modalités « activité professionnelle »). Ces variables sont celles qui structurent le plus fortement 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 l'importance qu'elles prennent dans le discours des enseignants-chercheurs : de 5 = « dominant » (ex. : fortes compétences numériques pour SH, YM et JS) ou encore « très favorable » (lorsqu'il s'agit d'un avis porté sur quelque chose) à 2 = « absent » (ex. : absence d'usage du numérique dans l'innovation pédagogique pour MB), ou encore « défavorable », etc.

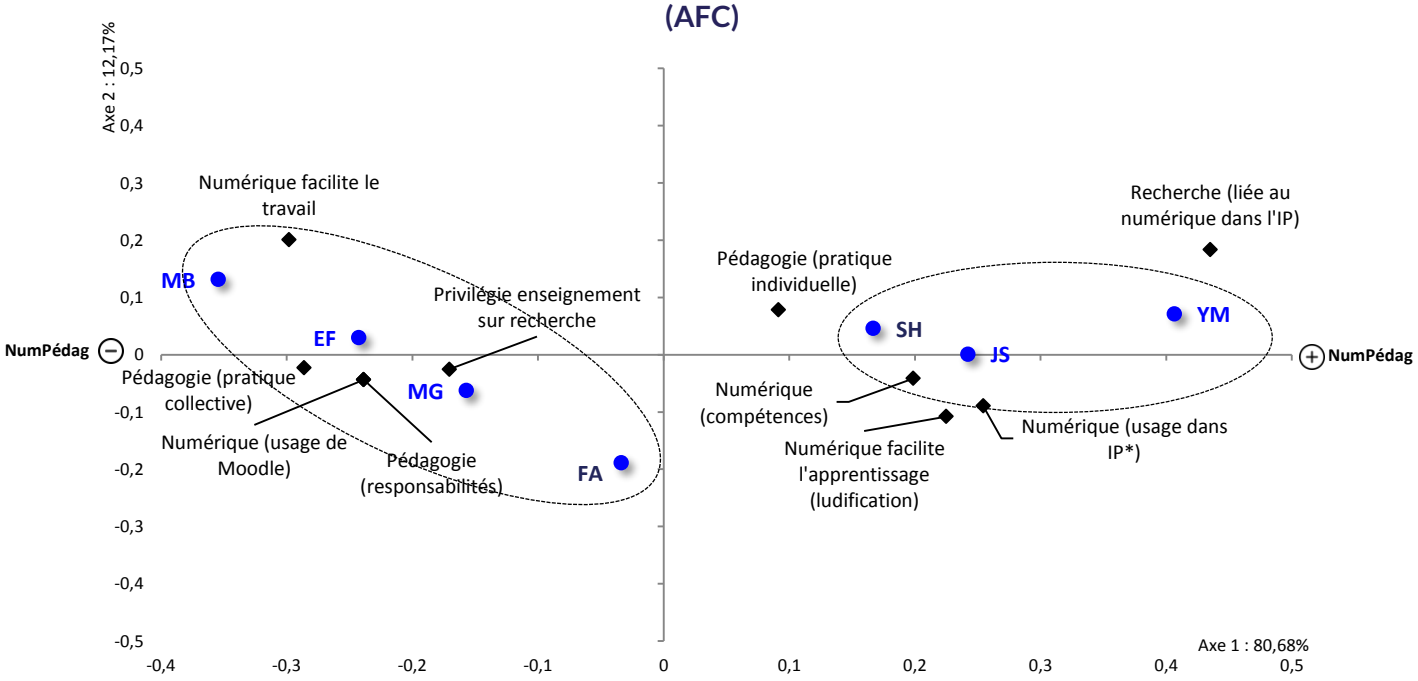
	SH	YM	JS	MB	EF	FA	MG
Numérique (compétences)	5	5	5	3	3	5	4
Numérique (usage dans IP*)	5	5	5	2	3	5	4
Numérique facilite l'apprentissage (ludification)	5	5	5	2	3	5	5
Numérique facilite le travail (recherche doc, gestion exercices…)	3	2	2	5	4	2	4
Numérique (usage de Moodle)	4	2	3	5	5	5	5
Pédagogie (responsabilités)	4	2	3	5	5	5	5
Pédagogie (pratique individuelle)	5	5	4	4	4	4	4
Pédagogie (pratique collective)	2	2	3	5	4	4	5
Privilégie enseignement sur recherche	5	2	4	5	5	5	5
Recherche (liée au numérique dans l'IP)	5	5	5	2	2	2	2

L'interprétation du graphique ci-dessous procède nécessairement d'une forme de simplification de la réalité étudiée. En effet, celle-ci est toujours plus complexe, car les pratiques sociales et professionnelles sont le fait de mélanges et de bricolages subtils. Elle permet pourtant de démêler l'écheveau de la réalité afin d'en mettre en exergue certaines prévalences, d'en expliciter et ainsi d'en mieux comprendre les contextes étudiés. L'analyse dégage ici deux pôles, qui ne sont pas toujours dissociables dans les faits.

De façon synthétique, de gauche à droite[81] on constate un déplacement des investissements dans les questions pédagogiques et d'innovation pédagogique qui ne confèrent pas de place privilégiée aux outils numériques, aux investissements qui confèrent, eux, une place privilégiée au numérique dans l'innovation pédagogique.

[81] Au regard de l'inertie des axes, seules les positions sur l'axe 1 sont susceptibles d'une interprétation.

Figure 1. Représentation graphique de la distribution du profil des enseignants-chercheurs (AFC)



À gauche de l'axe horizontal (pôle NumPedag « – »), se trouvent les enseignants-chercheurs ayant de nombreuses et actuelles responsabilités pédagogiques, à plus faibles compétences numériques (en termes de maîtrise des technologies de l'informatique connectée ayant trait à l'enseignement), ayant des activités professionnelles limitées ou presque aux activités d'enseignement (c'est ici que l'on retrouvera donc les enseignants PRAG), et investis dans une démarche qui cherche à valoriser l'investissement collectif, à mobiliser les membres de leurs équipes pédagogiques autour des questions d'enseignement (dépassement de l'individualisme pédagogique). Se trouvent ici les enseignants-chercheurs venus de façon plutôt autodidacte au numérique et n'ayant pas développé un rapport ludique mais plutôt distancié et utilitariste au numérique. La réflexion sur l'innovation pédagogique portera préférentiellement (mais pas uniquement) sur la question de la relation enseignant-étudiant lors de l'apprentissage. La « classe inversée » par exemple s'inscrit dans cette démarche qui consiste à rendre l'étudiant actif.

À ce pôle du graphique la fonction du numérique semble d'abord perçue comme *relationnelle* : le numérique pédagogique est d'abord supposé permettre à l'étudiant d'être plus aisément en relation avec son environnement pédagogique (enseignants / documentation) et ses pairs (les autres étudiants), mais aussi de s'autonomiser dans cette démarche. On peut dire qu'ici c'est d'abord (mais pas seulement) une perception de l'étudiant comme « étudiant-citoyen » qui prévaut, lequel se définit « en interaction réfléchie avec son environnement et ses pairs »[82].

[82] J. Denouël. L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Op. Cit.*, p. 81.

Le déplacement de « MB » à « FA » est marqué par la place et le sens que le numérique prend à leurs yeux : s'ils sont moins en prise avec le numérique pédagogique que les autres enseignants-chercheurs situés à droite de l'axe, il reste que FA en est moins éloigné que MB ; il porte en effet un intérêt beaucoup marqué pour le numérique (un numérique qui favorise les aspects collectifs), sans pour autant pleinement le maîtriser.

À l'opposé (pôle NumPedag « + », pôle que l'on peut dire « techno-centré »), se trouvent les enseignants-chercheurs investis dans les questions d'innovation pédagogique *par le numérique*. Ils ont de fortes compétences numériques, ont fait de cet investissement une question de recherche, et sont inscrits dans une démarche plus individuelle. Ils développent moins une réflexion sur la position de l'enseignant dans l'acte de transmettre (sans que cette question soit totalement absente) que sur une forme de « technicisation » de la pédagogie par ludification numérique de la transmission du savoir. Le numérique « en soi » est supposé faciliter les apprentissages et fait partie intégrante d'une réflexion pédagogique. Ces enseignants-chercheurs sont comme investis d'une idéologie techniciste qui structure leurs discours. En effet, tout se passe comme si « ces conceptions techno-déterministes laissent à croire que les technologies ont des "impacts" positifs sur les individus, et qu'au sein du champ éducatif, leur usage produit automatiquement sur les élèves les effets d'autonomie escomptés »[83], ou à tout le moins les effets d'*investissement* escomptés. Car, tout comme la technique de la « classe inversée », il s'agit bien de dépasser la monotonie des enseignements, mais ici par la ludification numérique des savoirs comme des exercices, afin de remotiver l'étudiant. Ce processus participe à l'évidence d'une *technique d'intéressement* de l'étudiant : il s'agit par-là d'obtenir son investissement, sa motivation, son intérêt[84] pour l'apprentissage. Ici prévaut une perception de l'« étudiant-apprenant »[85], pour lequel le numérique est préférentiellement synonyme de logiciels d'exercices permettant de stimuler le rapport au savoir et de vérifier dans le même mouvement l'état des connaissances individuelles.

À ce pôle, le déplacement de « YM » à « SH » est alors marqué par le fait que SH n'est précisément pas aussi investi dans les questions de recherche, qu'il a plus de responsabilités pédagogiques, et qu'il porte aujourd'hui un intérêt marqué aux investissements collectifs.

En dernière analyse, on peut dire que les profils socioprofessionnels de « SH » ainsi que « FA » s'approchent d'un « point d'équilibre » favorable à la réussite de collaborations inter-professionnelles dans un contexte d'innovation pédagogique par le numérique. « SH » est l'enseignant-chercheur par lequel le projet a trouvé sa forme la plus aboutie, quand « FA » est le seul des enseignants-chercheurs à exprimer de réels besoins d'accompagnement pédagogique, à être à la fois Directeur d'un département et Responsable d'une équipe de recherche, tout en intégrant les ebooks du projet à son cours avec un bas niveau de granularité (« Dans mon déroulé de cours, je faisais référence à des pages spécifiques de cet

[83] J. Denouël. L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Op. Cit.*, p. 83.

[84] Voir B. Lahire. Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. In B. Lahire, *L'esprit sociologique*. La Découverte. 2005, pp. 347.

[85] J. Denouël. L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Op. Cit.* Les expressions employées sont « élève-citoyen » et « élève-apprenant », les analyses portant sur les textes institutionnels de l'Éducation nationale. Une analyse similaire est proposée dans B. Lahire. Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. *Op. Cit.*

ouvrage, et ensuite, en cours, on présentait des études de cas qui étaient dans l'ouvrage », FA, MCF, électronique).

Précisons quelque peu les principales caractéristiques de chaque point :

« MB » : PRAG en biologie, elle a enseigné une année en collège avant de prendre un poste de PRAG à l'Université de La Réunion en 2000. Elle est très investie dans le collectif, comme les questions pédagogiques et d'innovation pédagogique sans conférer de place privilégiée aux outils numériques bien qu'elle en use (Moodle pour la diffusion de la documentation, Internet pour la recherche de sa documentation). Elle 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 »).

« EF » : Maître de conférences, il a une formation en génie civil, possède une licence et une maîtrise de physique fondamentale (microélectronique), il a été ingénieur EDF, et a d'abord enseigné en première et terminale technologique puis en lycée professionnel (CAP, BEP, Bac Professionnel). Il a ensuite été chargé de mission « Recherche et Innovation » au Conseil régional de La Réunion. Il est lui aussi très investi dans les questions pédagogiques et d'enseignement et « échange » sur ces questions avec d'autres enseignants-chercheurs de son département, mais sera le seul de son département à s'investir dans le projet « Des ebooks pour la Licence ». Il se définit à ce moment-là comme « utilisateur final de l'offre numérique ».

« MG » : PRAG, agrégée de biochimie, elle soutient une thèse de biologie cellulaire et moléculaire. Elle sera Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) avant d'obtenir un poste de PRAG à l'IUT de Créteil, puis pendant 15 ans à Jussieu Paris 6 : « prépa Capes et aussi prépa Agreg ». En septembre 2017, elle prend un poste de PRAG à l'Université de La Réunion. Selon ses propos, elle a obtenu ses compétences pédagogiques sur le tas, au cours d'un processus de socialisation professionnelle et non lors de sa formation initiale : « J'ai un peu développé mes compétences en pédagogie quand j'étais responsable du Master MEEF[86] à Paris et j'étais aussi dans le jury du concours de Capes[87]. Donc du coup j'étais amenée à échanger beaucoup avec les inspecteurs en SVT, et du coup à discuter pédagogie, etc. Donc ça m'a permis de développer ces compétences-là que j'avais pas forcément avec ma formation initiale. » Elle « aime beaucoup » tout ce qui est « innovation pédagogique » (affirmation d'un goût) : « J'aime bien tester des choses, que ce soit faire de la pâte à modeler ou utiliser le numérique ».

« FA » : Maître de conférences spécialité électronique, Directeur du département de « physique appliquée » et Responsable d'équipe au sein de son laboratoire de recherche. De façon inédite ici, FA est donc caractérisé par le fait d'occuper simultanément des positions à responsabilité situées dans le domaine de l'enseignement et dans le domaine de la recherche (« Je me suis toujours attaché à être 50/50 »), positionnement professionnel qu'il tire d'une

[86] Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

[87] Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

expérience professionnelle comme membre du CNU (Conseil national des universités) lui ayant permis de « participer à la première évaluation de carrière des maîtres de conférences et des professeurs d'université » où sont explicitement appliqués les principes d'évaluation des carrières : « J'ai fait le même constat : la pédagogie, c'est aux oubliettes, ça ne rapporte rien ». Pour lui, le numérique permet de « dynamiser les choses, (de) faire se rencontrer les gens, parce que c'est un environnement favorable pour cela. »

« SH » : Maître de conférences en informatique, il 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 avoir réellement investi le projet en intégrant les ebooks dans un scénario pédagogique.

« JS » : Maître de conférences à l'ÉSPÉ (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation) 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*[88], il apparaît particulièrement motivé par la recherche. Comme il le dit lui-même : « *Quand j'ai été recruté comme maître de conf, j'ai privilégié la dimension enseignante à la dimension recherche. 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). Il a d'abord enseigné dans le primaire. 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).

« YM » : il est le seul 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 crée des « ebooks dynamiques » exclusivement en ligne (dits *pure player*) et publie régulièrement des articles sur ces questions.

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

[88] Le but de l'analyse des apprentissages (« *learning analytics* ») est d'analyser les traces numériques laissées par les apprenants afin de mieux comprendre et optimiser les apprentissages et les environnements dans lesquels ils se produisent, voir http://www.sup-numerique.gouv.fr/pid33139-cid113065/learning-analytics-une-tendance-emergente-dans-l-education.html (page consultée le 26/06/2018).

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[89].

Globalement, si le numérique permet la mise en place d'échanges et de collaborations entre enseignants-chercheurs, il y a peut-être des phases à identifier. En effet, autant la phase qui porte sur la recherche d'outils logiciels et de retour sur tests, la mise en place de supports, la mise en cohérence des pratiques par transparence (Moodle), etc., favorisent bien une logique d'entraide, autant, en favorisant l'autonomie et l'initiative personnelle[90], le numérique peut ensuite porter les enseignants-chercheurs vers une plus grande individualisation des situations de travail.

Se confirme 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 phase avec plus d'individualisme pédagogique). 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 avoir réellement porté 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 :

Disciplines scientifiques et techniques

Compétences numériques
[qui comprennent nécessairement la maîtrise des outils pédagogiques numériques]
+
Privilégie enseignement sur recherche
[*i.e.* moins « faire des outils pédagogiques numériques sa recherche » que « rechercher des outils pédagogiques numériques pour l'enseignement »]
=
Collaboration fructueuse

[89] Si ce n'est pas l'objet de la présente étude, il resterait malgré tout à analyser finement les argumentaires des enseignants-chercheurs tenus sur les étudiants et l'enseignement aujourd'hui : façon d'apprendre, motivations, solutions, rôle du cours magistral dans l'enseignement, etc.

[90] M. Gollac, F. Kramarz. L'informatique comme pratique et comme croyance. *Op. Cit.*

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[91]) 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'incarnées par des individus différents.

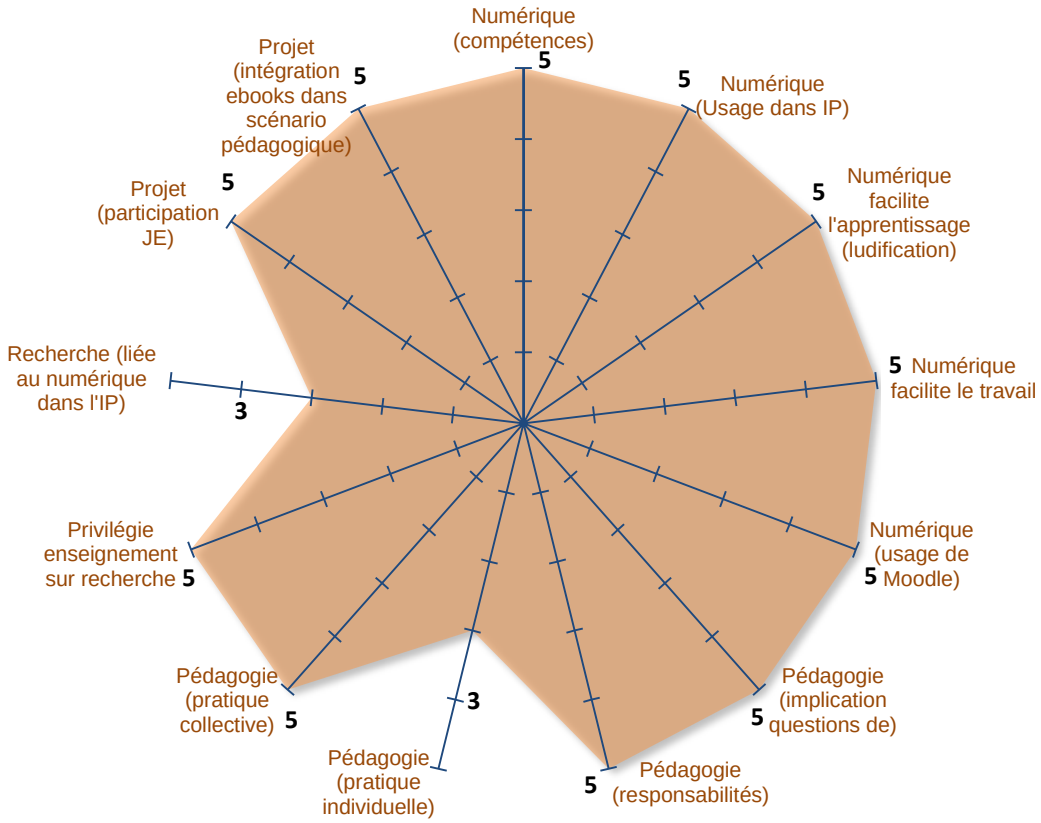
Les analyses que nous venons de restituer permettent de dégager un profil socioprofessionnel théorique d'enseignant-chercheur qui serait idéalement le plus à même de permettre d'établir une relation de collaboration qui réponde pleinement aux attentes du projet. Rappelons rapidement qu'il s'agit d'un 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),

[91] M. Weber. *Essais sur la théorie de la science*. Pocket [1904-1917], 1992.

- 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 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 2. 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.

II.4.2. Le bibliothécaire.

Au-delà donc d'une étude de caractérisation des collaborations elles-mêmes (les formes qu'elles prennent), nous cherchons ici à identifier les facteurs qui permettent de faire naître, de rendre possible, l'idée même d'une collaboration inter-professionnelle entre bibliothécaires et enseignants-chercheurs. Pour comprendre les collaborations engagées par les bibliothécaires avec les enseignants-chercheurs, il faut donc en revenir aux motivations et en identifier les facteurs socioprofessionnels déterminants.

Contrairement aux profils socioprofessionnels des enseignants-chercheurs, l'analyse comparative des entretiens nous a porté non pas à décrire différents profils de bibliothécaires mais à en dégager un, idéaltypique mais particulièrement significatif, dont les facteurs se déclinent de façon plus ou moins marquée selon les individus : ce sera celui du « consultant expert ».

Profil de bibliothécaire et modèle de collaboration inter-professionnelle

Le déploiement des collaborations avec les enseignants-chercheurs autour d'un projet d'innovation pédagogique par le numérique repose fondamentalement sur la conjonction de certains profils professionnels. Cela signifie que les conditions d'une collaboration inter-professionnelle ne se distribuent pas au hasard. Nous avons analysé le profil des enseignants-chercheurs, nous proposons maintenant d'analyser le profil du « bibliothécaire collaboratif ». Nous proposons, à titre d'hypothèse, trois « postures » de bibliothécaires élaborées sur la base de la manière dont les bibliothécaires définissent et se définissent dans la relation (collaborative ou non) qu'ils entretiennent aux enseignants-chercheurs[92].

Afin de situer le propos, notons tout d'abord que l'enseignant comme l'enseignant-chercheur apparait de façon globale comme un concurrent du bibliothécaire sur le terrain de la légitimité intellectuelle et pour le « monopole de la transmission et de la prescription » culturelle et disciplinaire[93]. Il y a là des « attentes d'utilisateurs dotés d'une légitimité intellectuelle forte »[94], et c'est probablement au moins en partie pour cette raison que les enseignants-chercheurs apparaissent systématiquement aux yeux des bibliothécaires comme un « public à part », hautement « exigeant ».

> « Les enseignants, pour moi, c'est un public exigeant (je me trompe peut-être), je me dis que si on commence une collaboration avec eux, on peut pas se permettre d'abandonner au milieu. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la Bibliothèque électronique)

Or, le bibliothécaire doit « créer et gérer les instruments d'un savoir produit par d'autres, et est amené à prescrire des biens et des messages, assurant ainsi une fonction de transmission »[95]. De ce fait, bibliothécaires et enseignants-chercheurs, qu'ils collaborent

[92] Des nombreuses typologies de bibliothécaires ont déjà été élaborées. Nous renvoyons par exemple le travail de Philippe Paret. *Les enseignants et la BU*. Diplôme de Conservateur des bibliothèques. Mémoire de fin d'études. Enssib, 2012.

[93] B. Seibel. Les enjeux d'une profession. In M. Poulain (dir.), *Histoire des bibliothèques françaises 4 : Les bibliothèques au XXe siècle, 1914-1990*, Paris, Promodis – Éd. Du Cercle de la librairie, 1992, p. 832.

[94] B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit.*, p. 839.

[95] *Ibid.*, p. 823.

effectivement ou non, sont structurellement amenés à échanger. Dans ce contexte relationnel, nous identifions trois profils de bibliothécaire[96] :

Profil 1 : posture savante d'excellence et collaborations intra-professionnelles

Il y a le bibliothécaire qui occupe ou tend à occuper une position savante d'excellence, obtenue à l'issue d'un parcours de formation autorisant tous les espoirs de notoriété intellectuelle et que l'on trouve à la source même d'une « représentation intellectuelle de soi »[97]. De façon « idéaltypique » encore cela se traduirait par le fait de mener des études supérieures, d'obtenir le diplôme de Conservateur des bibliothèques après être passé par l'École des Chartes, et d'aller jusqu'à choisir de soutenir une thèse de doctorat. Ce bibliothécaire, situé du côté du « pôle savant de la profession »[98], se caractérise par l'accent porté aux activités traditionnelles de production intellectuelle (comme la recherche scientifique) et aussi par l'attachement aux valeurs du champ scientifique (autonomie, indépendance intellectuelle, travail solitaire). Ce bibliothécaire pourra aussi être chargé de cours. Il y a alors peu ou prou un partage des activités et des compétences avec le métier d'enseignant-chercheur (enseignement et recherche). De telle sorte que s'il peut exister des « collaborations » avec des enseignants-chercheurs, il s'agira selon nous plutôt de collaborations de type *intra*-professionnelles (vécues comme telles, au moins par le bibliothécaire), lesquelles pourront porter sur un projet de recherche donné, sur des questions d'enseignement…

Profil 2 : posture de mise à disposition et absence de collaboration

Il y a le bibliothécaire dont le rapport aux enseignants-chercheurs se définit dans le « service rendu » : le bibliothécaire se place et place son métier « au service de » l'enseignant-chercheur. En quelque sorte, il se met à sa disposition, ou mieux, il place ses compétences à la disposition de l'enseignant-chercheur. La légitimité de ce bibliothécaire, situé du côté du « pôle professionnel de la profession »[99], se fonde sur une activité d'expertise en matière documentaire : « le/la bibliothécaire est apprécié/ée pour l'érudition et la technicité qui lui vaut la confiance d'enseignants/es chercheurs/ses »[100]. Il s'agit moins ici de « collaborer » que de rendre un service aux enseignants-chercheurs en étant en capacité d'identifier avec expertise leurs besoins en matière (d'acquisition) documentaire. Dans la relation, ces deux corps de métiers ne partagent pas les mêmes objectifs ou finalités.

[96] Alors que les écrits professionnels insistent régulièrement sur la *polyvalence des tâches* remplies par les bibliothécaires, la typologie tend à insister sur un aspect donné plutôt que d'autres. L'idée consiste en effet à soutenir que « toutes les tâches ne se valent pas » : chaque « faisceau de tâches » constitue une sorte de « capital » professionnel individuel qui varie en fonction du volume effectif et de l'importance accordée à chaque tâche. Ce « capital » détermine alors la position professionnelle qu'un bibliothécaire occupe ou tend à occuper dans le champ de la profession, donc son appartenance à une typologie plutôt qu'à une autre.

[97] B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit.*, p. 830.

[98] B. Seibel. Évolution de la profession de bibliothécaire et conditions d'exercice du métier. *Bulletin d'information de l'abf*. n°139. 2e trimestre 1988, p. 8.

[99] *Ibid.*

[100] V. Goletto. *Pratiques et perceptions de la bibliothèque par les enseignants/es chercheurs/ses*. Diplôme de Conservateur des bibliothèques. Mémoire de fin d'études. Enssib, 2018.

Profil 3 : posture de consultant expert et collaborations inter-professionnelles

> « Après, je suis venu ici, à l'Université de La Réunion, ça fait 6 ans que j'y suis et dès que je suis arrivé j'ai été responsable-gestionnaire des ressources électroniques » (LB, Bibliothécaire, porteur du projet)

Situé au même « pôle professionnel », il y a enfin le modèle du « *consultant expert* » dont les prémisses se situent à l'aube des années 90[101]. Il se distingue du bibliothécaire de type « service rendu » par le fait qu'il exprime le refus de ce qui fait rentrer dans l'ordre banal du métier et vise à faire éclater les frontières à l'intérieur comme à l'extérieur de la profession (à une certaine époque cela pouvait se traduire par des demandes de mobilité dans la carrière, des passerelles entre les corps, une revalorisation statutaire…)[102]. Le consultant expert nous semble caractérisé par le fait que « les activités de classement ordonné du savoir (catalogage) » lui apparaissent « routinières et stériles, dé-(ou du) passé(es) »[103]. Leur légitimité est acquise par la maîtrise des compétences relatives aux outils numériques documentaires et plus largement dédiés à l'information. Ces bibliothécaires sont ainsi résolument orientés vers la médiation technique ou pédagogique de l'offre informationnelle.

En l'occurrence, en maîtrisant la relation aux éditeurs comme la notion de « bouquet », en sélectionnant et proposant aux enseignants-chercheurs un certain nombre de ces « bouquets », en gérant un fonds numérique, en pilotant le projet, LB est tout à la fois expert, consultant, gestionnaire, et recouvre par conséquent le champ des compétences nécessaires aussi bien au modèle de l'« expert gestionnaire » d'un fonds (pour le coup) numérique que celui du « consultant expert » vers lequel l'enseignant-chercheur s'orientera. Notre étude portant son attention sur les conditions de collaboration entre bibliothécaires et enseignants-chercheurs, et l'expertise du bibliothécaire étant la raison première pour laquelle les enseignants-chercheurs sollicitent (consultent !) LB, c'est la figure du « *consultant expert* » qui importe ici et que nous retiendrons donc.

LB s'octroie ici la compétence propre aux « techniques de médiation de la référence » documentaire[104]. C'est alors qu'il sollicite les enseignants-chercheurs pour *valider* la qualité des contenus pédagogiques contenus dans les ouvrages et/ou articles dont il propose la référence dans des « bouquets ». De la sorte, il positionne l'enseignants-chercheur comme producteur intellectuel capable d'exercer un sens critique vis-à-vis des productions d'autres intellectuels sur le domaine pédagogique, leur conférant alors une autorité critique d'intellectuel. LB épouse ainsi un modèle de bibliothécaire qui l'amène à s'inscrire dans une *relation de complémentarité* avec les enseignants-chercheurs, et non seulement de « service rendu » ou de collaboration de type intra-professionnelle, lui permettant d'établir une collaboration de type *inter*-professionnelle.

[101] B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit*., p. 840. Modèle qui n'apparait cependant pas dans le bilan de l'identité professionnelle de la profession que fait A-M Bertrand dans « L'identité professionnelle des bibliothécaires », http://www.abd-asso.org/index.php/la-doc/cr-journees-d-etude/47-conferences/318-identite-professionnelle-2003.

[102] B. Seibel. Évolution de la profession de bibliothécaire et conditions d'exercice du métier. *Op. Cit*., p. 9.

[103] *Ibid*.

[104] B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit*. p. 822.

La collaboration inter-professionnelle comme dynamique socioprofessionnelle du consultant expert

Une entreprise de rénovation du métier de bibliothécaire

[12b] L'analyse des entretiens permet de dégager une dynamique socioprofessionnelle peu ou prou partagée qui est d'abord marquée par le fait que les bibliothécaires rencontrés s'inscrivent, du point de vue de leur identité de métier à l'appui des outils numériques, dans une entreprise de « rénovation » et alors de « débanalisation » du métier de bibliothécaire à l'Université[105]. Si, à l'évidence, les actions entreprises ici par les bibliothécaires autour du numérique en bibliothèque ne sont pas strictement « nouvelles » et peuvent même parfois être nettement plus avancées dans d'autres établissements, nous soutenons qu'ici comme ailleurs et en d'autres temps ces stratégies participent d'une même logique de « rénovation » du métier de bibliothécaire[106].

> « J'ai pu participer à une journée du regroupement AMI, que j'ai trouvée assez peu intéressante : j'ai été déçu parce que moi, ce que j'en attendais, c'était la présentation des nouveaux projets, connaître ce qui se fait à côté, qui a été passé très vite (…). À cette occasion-là, j'ai pris contact avec un autre projet, agronome, qui est un projet qui travaille sur les ressources pédagogiques et qui était intéressé par la notion de binôme ingénieur pédagogique-bibliothécaire, et du coup on a fait une visioconférence. (…) C'était très intéressant. Il y avait deux personnes : une personne assez âgée et une personne beaucoup plus jeune, en gros il la coachait, et lui, ce qu'il avait en tête, c'était la modification du métier de bibliothécaire, vers quoi on pouvait aller. Et lui, le fait qu'on se rapproche des questionnements pédagogiques était une des possibilités d'évolution du métier. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Ces « nouveaux bibliothécaires » visent ainsi à abandonner un métier « sans avenir »[107] associé à l'idée de routine et à se tourner vers des positions professionnelles « à faire plutôt que faites », non encore totalement stabilisées :

> « Ça fait depuis janvier 2010 que je suis ici, ça commence à faire un petit moment. Et donc, toujours sur le même poste. Après, on peut un peu concevoir son poste comme on veut, je pense que mes missions, elles ont assez évolué depuis le début, donc mes fonctions actuelles, c'est être responsable de la bibliothèque électronique avec plusieurs volets. » (GM, bibliothécaire, Responsable de la bibliothèque électronique)

Cette « entreprise de rénovation » trouve elle-même sa dynamique dans une logique de valorisation des positions professionnelles occupées. Tout se passe comme si les bibliothécaires interviewés, et à plus forte raison le porteur du projet, visaient à produire des postes ajustés à leurs ambitions et non à ajuster leurs ambitions à des postes préexistants.

[105] La notion de « banalisation » est empruntée au vocabulaire de Max Weber, et tout particulièrement à la sociologie de la religion qu'il initie (M. Weber. *Économie et société*. Plon. 1922, p. 429-632). Elle est à entendre au sens de processus consistant à rendre quelque chose (un savoir, une technique, une « compétence », un savoir-faire) banal, quotidien, ordinaire au regard des pratiques habituelles du groupe professionnel, et aux effets de ce processus (notamment comme ici sur les stratégies professionnelles). La notion de « débanalisation » renvoie donc au processus inverse et à ses effets attendus. Quant à la notion de « rénovation », nous désignons ici les opérations par lesquelles un métier ou l'une de ses composantes est modifié par « actualisation ». Il s'agit en fait de sortir les missions et fonctions d'un métier de leurs aspects les plus routiniers et de produire un effet de nouveauté pour soi comme pour les pairs, en s'appuyant sur des procédés ou outils « innovants », ou produisant un effet conjoncturel d'innovation sur le métier (par exemple l'animation un temps, les outils technologiques ou les questions liées à la question de l'environnement durable, etc.) car pas ou peu utilisés. Cela présuppose toutefois et la plupart du temps une série d'opérations symboliques de valorisation/légitimation de ces nouveaux contenus dans le secteur concerné.

[106] En effet, le champ professionnel des bibliothécaires a connu à plusieurs reprises des stratégies de rénovation du métier, voir B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit.*

[107] En effet, pour Bernadette Seibel : « Les stratégies de professionnalisation que l'on peut observer apparaissent comme autant de façons de changer le métier pour changer le statut d'une profession "sans avenir" », B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit.*, p. 840.

Les trajectoires professionnelles des bibliothécaires sont ici marquées par deux choses qui suscitent ce processus : premièrement, elles sont marquées par une forme d'ascension professionnelle (commencer par un poste de catégorie C pour terminer Responsable d'une BU), mais, et parfois dans le même temps, elles sont aussi marquées par une crainte de déclassement professionnel par l'obsolescence des compétences requises pour exercer son métier : à l'image des enseignants-chercheurs, il s'agit de ne pas paraître « *has been* », dépassés, aux yeux des pairs, des autres professionnels comme du public (ici les étudiants), notamment dans la maîtrise des écosystèmes numériques.

Ces professionnels vont alors se saisir des opportunités qui leur sont offertes pour rénover leur métier en s'emparant de ce qui contextuellement permet d'innover ou de produire un effet d'innovation[108], comme ici le « numérique », l'« innovation pédagogique », et l'« innovation pédagogique par le numérique ». Ils s'inscrivent dans un mouvement qui vise à suivre les « innovations technologiques pour maintenir les bibliothèques au niveau général de la société »[109]. L'innovation pédagogique participe de ces « zones d'incertitude » dont le contrôle assure un certain pouvoir[110].

D'un point de vue organisationnel, la collaboration *inter*-professionnelle, mais en réalité tout comme la collaboration *intra*-professionnelle, fait partie intégrante de ces opportunités qu'il faut savoir saisir afin de rénover son activité, en débanalisant et en actualisant le métier exercé. Il ne s'agit plus de rester « enfermé » dans son propre SCD ou sa propre bibliothèque universitaire (BU), mais de s'inscrire dans un écosystème professionnel *contemporain plus large et plus complexe* qui favorise un élargissement du champ d'intervention et des compétences maîtrisées, ce qui amène notamment ces bibliothécaires à transgresser un certain état de l'organisation ou de la division du travail à l'Université. À ce titre, une des notions qui structure les différents discours des bibliothécaires est celle de « *transversalité* »[111] :

> « 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)

On sait notamment qu'un organigramme « en râteau » par exemple, est « impropre au développement de nouveaux projets, notamment ceux liés au développement du numérique »[112]. Cette entreprise de rénovation du métier se caractérise ainsi, notamment,

[108] Bien entendu, la distribution des choix en matière d'innovation ne se fait pas au hasard. Elle repose à la fois sur un *goût*, ici pour les technologies du numérique, et sur un « espace des possibles » professionnels, c'est-à-dire un certain état de la profession à un moment donné de son histoire qui ouvre et ferme un certain nombre de possibilités de renouvellement (l'animation à une époque, le numérique, le développement durable…). Les logiques sociales de détermination des goûts, comme les logiques scolaires-universitaires et les formations professionnelles, sont des cadres de socialisation qui prédisposent chacun à s'investir préférentiellement dans telle ou telle activité, à faire tel ou tel choix personnel et professionnel (voir P. Bourdieu, *La Distinction*, Minuit, 1979 ; B. Seibel, *Au nom du livre : analyse sociale d'une profession, les bibliothécaires*, La Documentation Française, 1998).

[109] J-P. Durand, M. Peyrière et J. Sebag. *Bibliothécaires en prospective*. Ministère de la Culture. 2006, p. 188.

[110] M. Crozier, E. Friedberg. *L'acteur et le système*. Le Seuil, 1977.

[111] La question de la « transversalité » n'est pas nouvelle, elle a déjà fait l'objet de plusieurs travaux et publications (V. Delaine. *L'accompagnement du changement en bibliothèques : une approche managériale*. Diplôme de conservateur de bibliothèques. Mémoire de fin d'études. Janvier 2014 ; M-C Jacquinet (sld). *Créer des services innovants : Stratégies et répertoire d'actions pour les bibliothèques*. Presses de l'Enssib, 2017). Pour autant, elle est toujours d'actualité. De plus, au sein des bibliothèques, si elle a été abordée d'un point de vue organisationnel et managérial, elle n'a été abordée ni du point de vue d'une sociologie des organisations ni du point de vue des déterminants socioprofessionnels et des motivations des acteurs.

[112] V. Delaine. *Op. Cit.*, p. 26. Ce qui d'ailleurs peut n'être que supposé et revendiqué comme tel pour les besoins de l'entreprise de rénovation…

par le fait de proposer des logiques de fonctionnement qui participent d'une forme d'avant-garde organisationnelle en proposant de mettre en œuvre « de nouvelles combinaisons entre les différentes ressources de l'entreprise »[113] dans laquelle les bibliothécaires s'inscrivent, ici l'Université, et ce, en l'absence de procédures combinatoires standardisées. Pour ce faire, il faut trouver des sources de collaboration et des raisons de collaborer, l'AMI livrera cette opportunité dont le porteur de projet, porté par sa dynamique professionnelle, se saisira. La question de la pédagogie apparaît objectivement comme une « opportunité » saisissable. Ces stratégies, qui visent à dynamiser sa propre trajectoire (et donc sa carrière) professionnelle, s'inscrivent donc dans des logiques organisationnelles *transversales* et de fait intrinsèquement *collaboratives.*

Bibliothécaire « à la croisée des mondes » et éthique de la collaboration

Les professionnels qui participent d'une entreprise de rénovation de leur métier vont penser les projets qu'ils portent sur le même mode : ils sont au service de cette entreprise même. De fait, procédés et outils « innovants » participeront fondamentalement de ces projets (ils en sont presque la raison même). C'est ainsi que la gestion de fonds numériques et l'innovation pédagogique s'accompagnent de la nécessaire maîtrise de « nouvelles » compétences, de compétences liées au numérique en bibliothèque (les bouquets, les relations éditeurs) et à la pédagogie. Ces compétences peuvent être relativement maîtrisées, mais il y a logiquement de fortes propensions à ce qu'elles ne le soient pas. Il est alors nécessaire d'identifier là où elles s'exercent, et de savoir les mobiliser.

En conséquence, ces bibliothécaires s'inscrivent « à la croisée des mondes », c'est-à-dire à la croisée de plusieurs mondes professionnels spécialisés. Ces bibliothécaires tendent ainsi à devenir des acteurs « pivots », ou encore à occuper des *positions professionnelles « carrefours »*. LB par exemple se situe à la croisée du monde des bibliothécaires (BU, SCD), du monde de l'informatique et des usages du numérique (DSI, DUN) et du monde de la pédagogie (équipes pédagogiques, ingénieur pédagogique). C'est là qu'une compétence particulière, certainement inégalement répartie, s'impose et doit être maîtrisée : il s'agit de la gestion de projet, qui est une compétence fondamentalement *collaborative* et qui permet de compenser les manques naturels liés à un projet qui se veut innovant.

On le comprend, l'*expertise* de ces bibliothécaires porte au-delà des compétences depuis longtemps établies du bibliothécaire (gestion et diffusion des fonds des bibliothèques, des tâches de classement/catalogage, accessibilité aux documents)[114]. Elle porte sur la gestion et la diffusion des produits de l'information[115] tout en s'inscrivant dans une logique de conduite de projet[116] et de relation - collaboration, en premier lieu avec le public

[113] N. Alter. Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence. *Revue française de sociologie.* 1993, 34-2. pp.175-197.

[114] « L'émergence de la profession de bibliothécaire au XXème siècle est liée à la capacité du groupe à imposer d'une part un nouveau système de valeurs professionnelles, et d'autre part, à élaborer un système de règles qui ont trait à l'identification du document, et qui permettent d'en ordonner les contenus (catalogues, classifications), d'en faciliter l'accès (bibliographie), ou encore d'en réglementer les modalités de fréquentation par le public (accès libre, etc.) », B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit*., p. 822.

[115] La légitimité de cette orientation professionnelle venant prendre appui sur l'expertise des sciences de l'information, aujourd'hui validée par des formations de type Master Sciences de l'information et du Document apparus au tournant des années 90 – 2000, comme à l'Université de Lille 3. En 1992, le passage de l'ENSB (École nationale supérieure de bibliothécaires) vers l'ENSSIB (École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques) peut naturellement être lu comme un indice de ce processus qui accompagne les transformations du métier de bibliothécaire.

[116] B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit*.

professionnel, comme celui des collègues bibliothécaires, des enseignants-chercheurs, des ingénieurs pédagogiques, des informaticiens… Et même lorsqu'il est question de la gestion d'un fonds documentaire, on constate alors qu'il s'agit de fonds qui sont eux aussi « renouvelés », « modernisés », « rénovés », en fonds *numériques*. Et si, globalement, cette tendance à la numérisation des fonds n'est évidemment pas « nouvelle », elle n'en répond pas moins, selon nous, à une même logique.

> « Au départ, dans mon premier projet, je proposais un travail, que j'estime "classique", de bibliothèque, de valorisation des ebooks, et je ne proposais pas l'approche avec les enseignants, en leur demandant d'intégrer des ebooks dans un scénario pédagogique. Cette approche-là, elle a été suggérée par Mr X. du ministère » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

Les postes des bibliothécaires que nous avons rencontrés reposent en effet, pour une part mais systématiquement, sur des missions d'assistance technique liées à l'informatisation de la gestion ou de la politique documentaire.

Sans ignorer qu'il puisse y avoir à l'œuvre quelques stratégies professionnelles ayant pour objectif d'augmenter effectivement le public des bibliothèques par la captation de celui des enseignants-chercheurs, il apparaît maintenant plus fondamentalement que les bibliothécaires ayant contribué au projet répondent peu ou prou à une dynamique professionnelle de rénovation du métier qui implique une nouvelle « éthique professionnelle », qui n'est autre que la *collaboration*, ou autrement dit, une *éthique de la collaboration* intra et inter professionnelle.

Des bibliothécaires « opérateurs du changement »

Ces bibliothécaires apparaissent, à l'identique des enseignants-chercheurs, comme des « francs-tireurs » et des militants qui s'inscrivent dans de « nouvelles » tendances professionnelles. Certes ces « nouveautés » peuvent ne plus apparaître comme des « découvertes », mais, comme la collaboration inter-professionnelle, elles restent nouvelles au regard de l'état actuel de l'organisation locale du travail (au niveau individuel et collectif des différentes instances), de l'inscription du numérique dans les pratiques professionnelles quotidiennes, de l'état du développement des services numériques et des relations inter et intra professionnelles actuelles à l'Université de La Réunion[117].

À travers le projet « Des ebooks pour la Licence », et par ses caractéristiques mêmes, ces bibliothécaires participent ici d'un mouvement général qui consiste à *piloter la mise en place du changement*, lequel changement est globalement renforcé par la généralisation des technologies numériques de production et de diffusion de l'information et de la documentation en bibliothèque[118]. Ces bibliothécaires (ou, si l'on veut généraliser un peu le résultat, ce profil de bibliothécaire que nous avons rencontré à l'œuvre à l'Université de La Réunion mais que l'on pourra trouver ailleurs) apparaissent *in fine* comme les *opérateurs du*

[117] Le constat porte aussi sur la formation que ces bibliothécaires ont suivie, dans laquelle le « numérique » (à la différence de « l'information ») à moins fait l'objet d'une formation explicite et rationnelle que d'un apprentissage qui a lieu tout au long d'un processus de socialisation professionnelle (Couperin pour LB ; GM ; NA).

[118] Cette stratégie de professionnalisation « résulte de l'évolution de la base sociale du recrutement, notamment dans les classes supérieures et moyennes. », B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit.*, p. 840.

changement au sein de leur SCD[119] : ils sont ceux par qui le changement arrive (ou peut arriver), notamment du point de vue organisationnel des collaborations inter-professionnelles.

[119] D'un point de vue sociologique, on *comprendra* l'origine même des dynamiques professionnelles de ces opérateurs du changement en bibliothèque à l'aide des caractéristiques *sociales* des personnes elles-mêmes. On constate en effet que ces opérateurs s'accordent assez bien avec le modèle de la « petite bourgeoisie nouvelle » analysée par P. Bourdieu dans les années 60, laquelle se caractérise par une « bonne volonté culturelle », mais surtout par le fait de s'inscrire dans une lutte contre le déclassement social par l'« invention » de nouvelles professions dans le secteur des services, notamment culturels.

III. Expliquer les collaborations par la proximité des prises de position professionnelles vis-à-vis de l'innovation pédagogique

L'analyse des profils socioprofessionnels des bibliothécaires et des enseignants-chercheurs nous a porté à nous poser la question suivante : qu'est-ce qui, dans les caractéristiques socioprofessionnelles des personnes rencontrées, fonde la *proximité* constatée des *prises de position* professionnelles vis-à-vis de l'innovation pédagogique et de l'innovation pédagogique par le numérique (y être favorable pour telles raisons, selon tels principes, etc.)[120] ? Nous pensons en effet, par hypothèse, qu'un ensemble de facteurs socioprofessionnels objectifs et subjectifs sous-jacents aux positions occupées sont partagés. Ces facteurs contribuent à faire que ces professionnels partagent une même idée de leur métier (valeurs, perceptions, attentes vis-à-vis du métier exercé, objectifs personnels…), ils sont le support aux motivations vers des collaborations inter-professionnelles, motivations d'autant plus nécessaires que ces collaborations ne reposent que sur du bénévolat et un engagement personnel.

L'approche reste exploratoire et doit être confirmée, car parler d'enseignants-chercheurs et de bibliothécaires de façon aussi globale n'a que peu de sens au regard des différences internes à chacune de ces professions[121]. Malgré cela, ce qui est finalement remarquable dans cette étude, c'est que les facteurs socioprofessionnels qui participent de l'identité de métier des bibliothécaires (valeurs de contact, rénovation du métier, valorisation de l'innovation, dépassement des frontières établies, militantisme, transversalité / décloisonnement, importance du public, mais aussi importance de la valeur d'usage et évaluation, prise de position contre les valeurs structurelles du groupe professionnel d'appartenance…) sont largement partagés avec les enseignants-chercheurs[122].

III.1. *Ethos* professionnel et identité de métier partagée

[10] [12a] Il existe en effet une *proximité affinitaire* en termes d'identité de métier – si l'on considère que celle-ci se définit dans les modes de perception et d'appréciation de leur métier de bibliothécaire et d'enseignant-chercheur à l'Université et dans le sens qu'ils donnent à leurs activités professionnelles –, mais aussi d'attentes professionnelles (en termes de reconnaissance, de carrière), qui vient expliquer que les velléités de collaboration soient partagées. L'ensemble des différents facteurs qui participent de cette affinité ou

[120] La notion de « prise de position » est à entendre au sens que lui a donné Pierre Bourdieu : ensemble des opinions et des représentations associées à une position occupée dans le champ des pratiques considéré (ici le champ universitaire).

[121] Voir pour le cas des enseignants-chercheurs : S. Faure, Ch. Soulié, M. Millet. *Le travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ?* Rapport, juin 2005 ; et pour les bibliothécaires : B. Seibel. *Au nom du livre… Op. Cit.*

[122] Notre niveau d'analyse est celui des *perceptions* (et des appréciations associées), perception des uns et des autres, des activités « métier » respectives, du projet (de son contenu, déroulement, etc.), tout en intégrant les variables structurelles qui déterminent pour une part au moins les actions menées sur lesquelles notre attention se focalise, ici les collaborations interprofessionnelles. Cette approche n'intègre pas, volontairement, une analyse qui pourrait être plus « dénonciatrice », en insistant par exemple sur le fait que le numérique est imposé à l'université par des acteurs économiques qui ont intérêt à la création d'un marché rentable de la formation et non choisi par les acteurs cibles (S. Garcia. Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*).

proximité professionnelle et que nous allons maintenant décliner fonctionnent comme un même « *ethos* professionnel » situé au principe même de leur identité de métier.

L'*ethos* se distingue de l'éthique en ce que l'éthique est « un système intentionnellement cohérent de principes explicites »[123]. L'ethos correspond donc à un ensemble de dispositions sociales incorporées, donc de valeurs, de principes, de manière de se percevoir et d'agir dans une société donnée ou un « groupe professionnel »[124] donné sans nécessairement faire l'objet d'une pleine et entière conscience de cet ethos. L'ethos professionnel est alors une manière de se percevoir et d'agir « en qualité de », ici : d'enseignant-chercheur, de bibliothécaire, d'ingénieur pédagogique, et alors d'afficher publiquement une identité de métier. Cet ethos est le résultat d'un processus de socialisation personnelle et professionnelle, donc d'incorporation de contraintes objectives, d'expériences singulières et de valeurs : les valeurs propres d'un individu acquises lors de sa vie (familiale, scolaire, etc.) font écho aux valeurs qu'il investit ensuite à l'entrée dans son métier :

> « *Qu'est-ce qui vous a motivé dès le départ pour intervenir plutôt sur la pédagogie ?* C'est quelque chose d'un peu naturel. C'est-à-dire que je suis conscient que la nation m'a apporté un certain nombre de choses pour arriver là où je suis, c'est-à-dire que s'il n'y avait pas eu l'éducation obligatoire, des bourses de thèse, des bourses, des environnements des bibliothèques, des médiathèques, etc., j'aurais pas été là où je suis actuellement. (…) Nous, on va passer le relais à un certain moment et il faut pas que ce soit la catastrophe et que tout s'écroule, qu'en termes de compétences, de connaissances, etc., qu'il y ait les bons éléments pour assurer une pérennité de fonctionnement de tout ça, et que ce soit pas réservé à une élite de la nation. (FA, Maître de conférences, électronique)

Au cœur de l'ethos professionnel se pose la question du rapport entre « vouloir agir » et « pouvoir (d')agir » « comme professionnel »[125]. Dès lors, « l'ethos professionnel peut être générateur d'une critique ou d'un malaise à l'égard d'un cadre organisationnel ou situationnel dans lequel la pratique se déroule »[126], et portant les acteurs concernés vers des négociations, des transactions, des actions (collectives) visant à modifier ou adapter leur écosystème organisationnel.

Le concept d'ethos professionnel s'avère tout à fait pertinent pour notre démarche car selon Bernard Fusulier, il permet l'analyse comparative « des jugements et des comportements des membres d'un groupe pouvant être spatialement, voire temporellement, disjoints »[127].

> « Il y a un autre enseignant, en informatique, que j'ai connu parce que je me suis inscrit à un MOOC sur l'innovation pédagogique qui avait lieu de septembre à décembre. Alors là, complètement par hasard, il s'appelle SH c'est un nom Réunionnais donc je me suis dit tiens, il y a un réunionnais. Je pensais même pas qu'il était à l'Université, et dans le MOOC il faut former des groupes donc on a fait un groupe et on s'est rendu compte qu'on était ensemble à l'Université. C'est à partir de là que je lui ai parlé de mon projet. C'était intéressant aussi parce

[123] P. Bourdieu. *Questions de sociologie*. Minuit. 1981, pp.133-136.

[124] C. Dubar. Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif. In P.M. Menger (sld). *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. MSH. 2003, p. 51-60.

[125] A. Jorro. La construction de l'ethos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*. 2009, pp.13-25.

[126] B. Fusulier. Le concept d'ethos. *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne]. 42-1 | 2011, mis en ligne le 29 septembre 2011, consulté le 29 septembre 2019.

[127] B. Fusulier, *Op. Cit*.

qu'il s'inscrit dans un MOOC qui s'appelle « l'innovation pédagogique dont vous êtes le héros », donc il est sur la même réflexion. Moi je me dis, nous aussi on réfléchit sur les ressources électroniques pour ressayer de remotiver. C'est ce qu'il cherche aussi, il m'a dit la même chose. Il m'a dit « je veux remotiver mes étudiants qui ont de plus en plus de mal à suivre un cours traditionnel, qui décrochent du cours traditionnel ». » (LB)

III.1.1. Un même objectif de rénovation des métiers

[12b] [2a] Le premier point commun qu'il faut relever, et qui recouvre un ensemble de valeurs et dispositions à l'action, est celui de l'entreprise de rénovation - débanalisation des métiers, qui concerne en fait aussi bien les enseignants-chercheurs que les bibliothécaires.

Si, comme nous l'avons vu, pour les bibliothécaires l'objectif de rénovation - débanalisation porte sur un changement dans le rapport entretenu avec l'information documentaire, en ce qui concerne les enseignants-chercheurs, l'objectif porte quant à lui, sur l'objectif de rénovation et de re-légitimation de l'enseignement à l'Université, et alors le métier et la carrière d'enseignant plutôt que celle de chercheur, cela par l'innovation et le numérique pédagogiques.

« Moi-même, au bout d'un moment, avoir tout le temps les mêmes exos, c'était souvent en plus des exos très mathématiques, on calculait le PGCD de deux nombres, on travaillait sur les nombres premiers, les suites, etc. Et avec des énoncés classiques papier : exercice 1, exercice 2, « commencez, prenez une feuille », ils codaient à la main. Au bout d'un moment, je me suis dit : « visiblement, ils en ont marre de ça, même moi je commence à me lasser (…). Et à l'époque, y avait pas beaucoup d'exercices. Je m'en suis pas (de telle plateforme) servi parce que d'abord y avait peu d'exos, ils étaient orientés très mathématiques, et ils étaient pas forcément très ludiques, c'était pas graphique, etc. C'était effectivement autocorrigé mais au final, ça changeait pas fondamentalement de ce qu'on faisait en TD, en TP, classiquement. (…) le côté « j'ai fait 80 % du cours et j'ai un premier badge », j'ai trouvé que ça participait à « où j'en suis » de façon visuelle et assez simple, plutôt qu'une note. (…) Moi, j'ai tendance à proposer toujours un peu les mêmes exercices. Alors que quand ce sont d'autres personnes qui inventent les exercices, ils ont d'autres idées, d'autres points de vue. Donc les exercices sont plus variés » (SH, MCF, informatique).

« J'ai commencé par faire ça, ce cours de L1 géo-science, je le fais dans mes cours à moi depuis la nuit des temps, évidemment, et ce cours de L1 géo-science que personne ne voulait, je l'ai pris parce que j'y connaissais rien, moi j'aime bien faire des choses quand je connais pas, comme ça je vais apprendre des trucs, en plus c'est un domaine que j'aime pas trop, j'ai dit « bon, on va se lancer dedans », et ça m'a complètement éclaté. C'est-à-dire que du coup, j'avais des élèves en scientifique, je me suis dit « faut vraiment faire des figures pour qu'ils comprennent ce qui se passe sans qu'on fasse des maths », ce qui me met en désaccord avec des collègues : j'ai des collègues de génération 0.0 qui m'ont encore engueulé, j'ai montré ça récemment, et ils m'ont encore engueulé en disant « mais enfin, Martin, qui c'est qui t'a dit de faire des maths ? » J'ai dit que je faisais des maths descriptives, ça n'existe pas des maths descriptives, j'ai dit « écoute, c'est dans la maquette des L1 géo-science : "les mathématiques seront descriptives" », c'est-à-dire qu'on démontre pas les trucs, on manipule, on comprend les choses, etc. Donc, du coup, on a un projet avec Dominique Tournès qui était à la réunion l'autre jour, où on a réussi à se faire acheter une quinzaine de tablettes par l'université (c'est pas encore acquis mais ça a été voté, un jour ça va finir par arriver), et du coup, lui sur les équa diff et moi en géoscience, on va faire manipuler les élèves sur les tablettes, pour faire des exos directement. Donc on va concevoir un nouveau type d'exercices, j'ai déjà fait ça sous Google, et je l'ai testé avec mes M2F, ça a été déstabilisant pour eux. C'est intéressant, ça. » (YM, PU en mathématiques).

En réalité, ce qui est tout à fait cohérent, le fait est que le projet « Des ebooks pour la Licence » lui-même est en tous points concordant avec une stratégie professionnelle de

rénovation des méthodes d'enseignement (versant enseignants-chercheurs) et d'apprentissage (versant étudiants) à l'Université :

> « Ensuite, il m'a bien précisé quelle était la commande, c'est-à-dire idéalement structurer mon cours (donc moi, c'était sur Moodle), pour y intégrer des chapitres de ebooks, de façon assez imbriquée. Pas juste faire une biblio, faire mon cours normalement et puis dire « allez voir cet ebook-là ». Essayer quand même d'articuler les chapitres des ebooks avec ce que je faisais. Et ça, finalement, ça m'allait bien, parce que c'est aussi comme ça que je le conçois. Même quand je faisais ça avec le site web, je procédais aussi de cette façon-là. Je mettais les liens avec les chapitres correspondants. Donc ça me changeait pas de ma façon de faire habituelle. » (…) Là, j'ai une idée. J'aimerais faire mon cours de façon un peu nouvelle, plutôt que comme je l'ai toujours fait jusqu'à présent (« chapitre A : c'est quoi une variable ? », l'ordre classique que tout le monde utilise pour faire une initiation à la programmation), et j'ai peut-être une idée, ce serait de partir du but, qui est ce fameux challenge multijoueurs et, à partir de là, de présenter : « Pour faire ça, il nous faut des données, qu'est-ce qu'on va manipuler ? un graphe, etc. » Et partir de là pour présenter mon cours. Ça, c'est une idée que j'ai et peut-être effectivement, si j'arrive à bien le structurer, ça peut donner une façon originale en tout cas, et éventuellement pourquoi pas en faire un ebook. » (SH, MCF, informatique).

III.1.2. Une même conception de la pédagogie

Dans cette entreprise de rénovation, bibliothécaires et enseignants-chercheurs se retrouvent autour d'une même conception de la « pédagogie ». La chose s'avère d'ailleurs assez logique…

Si, comme le montre Bernadette Seibel, la « transmission » fait partie intégrante de l'identité de métier du bibliothécaire (valoriser une aptitude à transmettre), il s'agit cependant d'établir une relation éducationnelle *non scolaire* avec le public[128], tout en se positionnant – c'est une marque générique des bibliothèques – comme acteur des innovations « en train de se faire »[129]. Or, comme nous l'avons vu, ce qui caractérise les enseignants-chercheurs de l'étude c'est qu'ils partagent un même *ethos d'enseignant* : quitte à mettre à mal leur carrière, ils adoptent tous une attitude militante dans le principe même d'être enseignant (c'est leur valeur cardinale) avant d'être chercheurs, et cela dans un écosystème qui valorise pourtant toujours la recherche[130] (« on appelle ça la foi je crois » - FA, MCF, électronique) :

> « 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

[128] B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit.* Nous renvoyons également au dossier thématique du Bulletin des bibliothèques de France : Innovations pédagogiques. *Bulletin des bibliothèques de France.* n°16. Novembre 2018.

[129] Innovations pédagogiques. *Bulletin des bibliothèques de France, Op. Cit.* La bibliothèque y est appréhendée comme « agitateur pédagogique et laboratoire » (p. 1). Tout se passe comme si la bibliothèque, comme « service », n'avait d'autres choix que de s'adapter aussi rapidement que possible aux transformations (culturelles, managériales, économiques…) qui impactent son écosystème (ici l'université).

[130] Remarquons que cette posture professionnelle entre en résonance avec leur *socialisation professionnelle* : sur les sept enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés, trois ont un passé d'enseignant dans le secondaire général, le secondaire professionnel ou le primaire, deux sont PRAG et tous sont investis soit dans la formation des professeurs des écoles, soit dans la formation des enseignants du secondaire. Ce qui amène certains des enseignants-chercheurs à dire mixer différentes méthodes pédagogiques : « (Dans) ma séquence de cours, là c'est un peu au jour le jour, ou à l'image de ce qui se fait un peu dans les lycées-collèges, où je rythme un peu le dérouler des choses. Après, y a des fondamentaux, y a des constatations, y a des choses qui fonctionnent en lycée et qui dysfonctionnent ici. Et je mélange un peu ces deux éléments-là. » (FA, MCF électronique).

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).

« Donc j'ai mis cette contrainte-là (être un bon pédagogue), ça me ralentit dans mon avancée de carrière, c'est-à-dire que j'aurais pu déjà être sur d'autres grades, d'autres strates, mais après, je pense que c'est un choix personnel, c'est-à-dire que c'est un positionnement dans la nation et dans la société » (FA, MCF, électronique)

Les activités qu'ils développent autour de la notion d'innovation pédagogique, avec par exemple la ludification numérique des exercices, l'usage des « *escapes games* » ou de « pâte à modeler », sont caractérisées par le fait de prendre leurs distances avec les formes les plus académiques de l'enseignement : pour valoriser l'enseignement à l'Université, il faut rénover cet enseignement, « moderniser » l'enseignement à l'Université, c'est-à-dire les méthodes pédagogiques.

Ainsi, Enseignants-chercheurs et bibliothécaires se retrouvent implicitement sur la mise en place à l'Université d'une pédagogie « active » pour laquelle il s'agit d'abord « d'apprendre à apprendre »[131]. Il apparaît clairement qu'il y a partage du « rejet des pédagogies dites de la transmission (la magistralité), pour favoriser l'activité des étudiants, ce qui correspond au glissement souvent évoqué du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage »[132]. L'enseignant participe d'une disqualification des pratiques pédagogiques dites « classiques » ou « traditionnelles » et se meut ici en « coach » ou en « guide » qui apprécie peu le cours magistral, lui préférant les contextes de plus grande proximité (TD, TP) et une documentation pédagogique plus proche de l'accompagnement que de l'enseignement. Cette disposition est proche 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 »[133], sans d'ailleurs 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 scolaire » : rationalisation et division des savoirs, rapport distancié à la pratique, logique formelle de la transmission…)[134].

[131] Laquelle pédagogie n'est évidemment pas nouvelle, mais a d'abord été explorée à l'école, avec des précurseurs comme John Dewey aux États-Unis et Célestin Freinet en France. Rappelons que la majorité des enseignants-chercheurs investis dans le projet ont d'abord enseigné dans le secondaire ou le primaire.

[132] D. Lemaître. L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne]. 34-1 | 2018, p. 3. Mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 12 octobre 2018.

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

[134] G. Vincent, B. Lahire, D. Thin. 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. D'autres auteurs annoncent quant à eux « un renouveau de la pratique enseignante à l'université » (N. Rege Colet (de), M. Romainville. *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 ».

> « Moi, sur l'usage des ebooks, j'aime beaucoup les ouvrages anglo-saxons, parce qu'ils sont pas moins techniques mais ils sont beaucoup plus dans l'accompagnement – une petite notion, une petite illustration – que dans les ouvrages français, je trouve. » (EF, MCF, mathématiques)

> « Le prof qui fait un cours magistral, pour moi, ça n'a pas beaucoup de sens, je déteste ça. Je fais pas beaucoup de cours en amphi, j'aime pas ça. J'en fais pas beaucoup et quand j'en fais, je passe mon temps à leur poser des questions ou à leur faire faire des jeux en ligne. Je préfère les avoir en TD, en TP (…). L'idée (du parcours adapté), c'est de les voir deux fois au premier semestre pour leur mettre un peu la pression aussi. Et puis suivre un peu avec eux leurs difficultés, que ce soient des difficultés sociales, psychologiques, matérielles, pouvoir les orienter vers les services de l'Université aussi qui peuvent les aider à gérer certains problèmes (…). C'est un peu du coaching. (…) Je prépare beaucoup en amont mes séances et pendant les séances, ce que je fais, c'est que je les observe, je les coache » (MG, MCF, biologie)

Cette perception est, de façon cohérente, partagée par l'ingénieur pédagogique sollicité en phase 2 du projet (2018) :

> « Cette année, on lance Mooclav qui est un outil en ligne qui permet de faire des petits QCM pendant le cours. Et quand on est en plein amphi, on peut lancer un QCM, ils ont leur Smartphone, ils y vont, et on peut interagir, au lieu d'avoir un cours magistral à la limite du supportable pour des L1, on va les sortir de l'endormissement en leur posant deux, trois questions pour voir s'ils suivent. » (YG, ingénieur pédagogique).

Pour prolonger encore la réflexion sur les aspects pédagogiques, on peut ajouter que bibliothécaires et enseignants-chercheurs partagent aussi une même « éthique de la conviction » : ils partagent en effet la même conviction des vertus pédagogiques *des technologies du numérique* (qu'ils mettront en œuvre ou pas selon leur perception du rôle du numérique dans l'innovation pédagogique, laquelle doit quelque chose à leur niveau de compétence en la matière). Encore une fois, si le numérique n'est pas le tout de l'innovation pédagogique, et bien que « l'usage du numérique en éducation » apparaisse à la lumière de certaines études comme « nécessairement synonyme d'innovation en pédagogie »[135], il apparaît aujourd'hui largement gratifié – ou vendu comme tel[136] – de toutes les vertus quant à sa capacité à faciliter les apprentissages des étudiants en favorisant un enseignement :

- plus « interactif », et par là plus « actif », par opposition à un étudiant passif réceptacle de la parole magistrale de l'enseignant, qui n'ose pas réagir, par exemple en posant des questions (alors qu'il peut le faire durant le cours via une tablette ou un smartphone),
- plus « libre » aussi puisque ne reposant plus sur des formats horaires stricts, et donc adaptable au rythme de chacun[137],
- plus « ludique » et donc par principe plus à même de motiver l'étudiant à apprendre, et enfin,

[135] A. Cordier. Les enseignants, des êtres sociaux pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès*. n°78. 2018, p.179-189.

[136] Voir à ce sujet : S. Garcia. Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*

[137] Ce qui présuppose cependant une grande rationalité de la gestion du temps d'apprentissage de la part de l'étudiant ainsi qu'une grande autonomie. Cette rationalité semble supposée et l'étudiant semble alors assimilé théoriquement à un « acteur rationnel ». Laissant l'étudiant « libre » de contraintes directes, ces modalités renvoient largement la gestion des apprentissages aux volontés individuelles, c'est-à-dire aux compétences *sociales* incorporées de la personne (comme le sérieux et l'autodiscipline), ou autrement dit, à ses dispositions sociales (lesquelles sont, on le sait, inégalement réparties).

- plus « démocratique », puisqu'il permet de mettre à disposition et de rendre facilement accessible sur des plateformes l'ensemble des supports de cours,
- plus « innovant » parce qu'« actuel »[138], en lien avec les usages du moment.

Drapé de tous ces avantages, et malgré l'absence de preuves tangibles de sa pertinence pédagogique comme de sa capacité à créer de la motivation[139], le numérique se révèle à leurs yeux être un moteur d'apprentissage plus efficace que l'encadrement institutionnel et alors une solution viable au problème du désistement étudiant[140].

> « Je fais des créneaux pédagogiques de 5 minutes sur chaque notion de cours que je dois voir avec eux dans un chapitre par exemple, j'en fais des podcasts (…) ils ont une semaine pour regarder, y a un chat qui est ouvert, ils peuvent poser des questions, et quand je les vois en présentiel, je réponds, j'apporte un complément d'informations à ça. Ça n'a pas vraiment marché parce que les étudiants ne consultaient pas obligatoirement la vidéo (…). Moi j'attendais et ce que j'essayais de chercher, c'est surtout le retour des étudiants, qu'est-ce qu'il leur aura été utile d'avoir, de pas avoir, etc. Après, est-ce qu'ils ont adhéré ou pas, je ne sais pas. (…) Le public qui pour nous est en difficulté, qui a entre 8 et 10 sur le semestre ou sur l'année, celui-là, et c'est ça qui me gêne un peu, j'ai pas beaucoup de retours sur comment ils ont perçu, est-ce que ça leur a été utile ou pas, est-ce qu'ils ont consulté ou pas (…). Comment les appâter ? » (EF, MCF, mathématiques)

Ce constat général doit être précisé, car n'oublions pas que deux usages du numérique se sont fait jour[141] :

1- Un usage qui consiste à privilégier le numérique comme élément facilitateur des apprentissages eux-mêmes (ludification, etc.), et donc effectivement comme moteur des apprentissages. Il s'avère que ceux des enseignants-chercheurs qui prennent cette posture sont aussi ceux qui ont le plus tendance à (vouloir) développer une activité de recherche.
2- Un usage qui consiste à privilégier le numérique comme élément facilitateur de la gestion du travail d'enseignant : automatisation des exercices et des corrigés d'exercices par exemple (QCM diffusés en cours, etc.), permettant alors de dégager du temps notamment consacré l'élaboration de nouvelles formes d'apprentissage.

Ces usages s'inscrivent tous deux dans un double objectif partagé : aller vers une plus grande autonomisation de l'étudiant et maintenir l'attention des étudiants en éveil. Il s'agit de rompre avec la monotonie et l'ennui, soit (1) en restant finalement dans le modèle de la

[138] Sur l'instrumentalisation du numérique au service du sentiment d'innovation, voir : A. Cordier, *Op. Cit.*

[139] Comme l'indique Sandrine Garcia : « C'est bien plus souvent sous l'angle de la certitude ou encore de l'évidence que l'efficacité pédagogique des TICE est fondée. », S. Garcia. Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*, p. 56). Ce qui permet de penser qu'œuvrer pour le numérique à l'université semble participer d'un processus qui vise à imposer comme nécessaire ce qui semble s'imposer comme une nécessité.

[140] Toutefois, lorsqu'il est question de numérique *pédagogique*, ou de TICE, rien n'est dit de l'énorme temps de prise en main et de préparation des contenus multimédias par des enseignants-chercheurs qui escomptent par la suite « gagner du temps » - ce qui n'est pour le moment que supposé -, ni des difficultés rencontrées par ces derniers dans leur mise en œuvre auprès des étudiants du fait d'une absence de compétences spécifiques (avec par exemple un manque de maîtrise d'outils numériques ciblés pédagogiques : « Je trouve qu'il y a un petit temps de retard quand même (des étudiants), mais ils ont quand même tous un Smartphone, et ils savent pas s'en servir, enfin s'en servir de façon utile en tant qu'outil qui pourrait les aider à s'organiser dans leur vie d'étudiant, à aller sur des ressources, etc. (…) ils vont l'utiliser pour les réseaux sociaux, pour jouer. Maintenant, comme outil, même un agenda, ils ont pas un agenda dans leur téléphone, ils ont toujours un agenda papier, moi, ça me paraît fou parce que c'est tellement pratique. » - MG, PRAG en biologie), mais aussi de l'inégalité professionnelle des enseignants-chercheurs devant le numérique du fait d'une inégale répartition des compétences spécifiques. Sur les stratégies d'imposition du numérique à l'université par l'État, voir S. Garcia. Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*

[141] Nous renvoyons ici à la section « Les compétences numériques » et au graphique de l'analyse factorielle des correspondances (AFC).

« pédagogie frontale » faite de leçons et d'exercices individualisés répétitifs mais en usant de stratégies moins directives parce que « techno-ludiques », soit (2) en rompant avec ce modèle frontal pour aller vers celui de la pluriactivité.

III.1.3. Une même « disposition à l'adaptation »

Ce qui est également partagé par l'ensemble des acteurs interviewés, enseignants-chercheurs et bibliothécaires confondus, c'est qu'ils sont tous, à un degré ou à un autre, comme conduits par l'idée d'un changement nécessaire, qu'il est nécessaire *d'adapter et de s'adapter* au contexte local et sociétal actuel, à un nouvel état de la société et de l'Université à l'échelle mondiale.

> « De voir l'orientation des choses et les barèmes d'évaluation (du Conseil National des Universités - CNU), ça me perturbe un peu parce que je me dis "on est en train de se tirer une balle dans le pied" et malheureusement, quand on va prendre conscience de tout ça, à mon avis ça va faire très mal au niveau de la France, au niveau des sciences notamment, et je pense que ça va toucher d'autres secteurs, où malheureusement, avec les affichages de pourcentages, on est en train de faire quelques erreurs graves et ça va être préjudiciable pour la nation française dans les années à venir. Et malheureusement, quand on va se réveiller, il sera peut-être un peu trop tard, puisque les autres seront devant et les personnes qui ont cette analyse auront quitté potentiellement le système scolaire français pour mettre leurs enfants ailleurs, et leur assurer un positionnement européen et mondial adéquat. » (FA, Maître de conférences, électronique)

L'Université est perçue comme caractérisée par le déploiement des technologies du numérique et l'arrivée d'un public d'étudiants sinon « nouveau » d'un point de vue sociodémographique, du moins « nouveau » dans ses usages, ses comportements et sa formation : temps de concentration moindre, relative démotivation, désintérêt pour les formes les plus « scolaires » de l'enseignement, usage du numérique, déconnexion avec les outils pédagogiques les plus classiques…

Ils partagent ainsi ce que Denis Lemaître appelle le « schème de l'adaptation »[142], sorte d'état d'esprit qui participe d'une conviction progressiste auquel est associée une vision praxéologique de l'activité professionnelle, c'est-à-dire une activité « orientées vers l'action et l'efficacité (…) et dans le but de toujours proposer des améliorations »[143].

> « L'histoire des bacs pros (que nous accueillons), c'était pour nous une prise de conscience qu'il fallait qu'on fasse quelque chose, qu'on change nos pratiques pédagogiques parce qu'on n'a pas que des S qui ont des mentions. Là le fait qu'on ait eu une population hétérogène, 1/3 de bac pro, 1/3 de bac techno, 1/3 de bac S, c'est en gros : le tiers de bac S s'en sort, bac techno y en a quelques-uns, et bac pro, y en a un. En termes de taux de réussite, c'est pas génial (…). Ce constat-là nous a amenés à changer nos pratiques pédagogiques un peu plus tôt que prévu. » (EF, MCF, mathématiques)

> « Je pense que la plus-value (du numérique), c'est surtout qu'on s'adresse à un public qui apprend avec les vidéos maintenant, on s'adresse à un public qui va chercher tout seul les informations sur Internet, le prof, il a pas la science infuse, parce que finalement, ce qu'il dit, il y a même des étudiants qui s'amusent à vérifier en cours, donc finalement pour moi, il faut qu'on s'adapte et qu'on change de rôle. » (MG, PRAG, biologie)

[142] D. Lemaître. L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Op. Cit.*, p. 13.

[143] *Ibid.*, p. 2.

Même si les preuves qui permettraient de prouver de l'intérêt et de la pertinence aussi généralisée du numérique dans la réussite des étudiants (comme des élèves) viennent à manquer, l'innovation pédagogique par le numérique, à l'appui d'une association forte, voulue et instrumentalisée[144], entre numérique et innovation, participe de fait de ces facteurs d'adaptation. La problématique est identique : s'adapter pour lutter contre les risques de déclassement professionnel et ainsi « garder la valeur sociale positive »[145] de sa position professionnelle et de son institution d'appartenance, en élaborant de nouvelles légitimités professionnelles (ici à travers le numérique). Ils partagent donc une même conception pragmatique et adaptative de leur activité professionnelle.

III.1.4. Des valeurs de désintéressement partagées

L'analyse nous montre que ces deux corps professionnels partagent l'idée d'une profession venant affirmer des valeurs de désintéressement, plus orientée vers l'autre (*i.e.* l'étudiant) que vers soi. Pour les enseignants-chercheurs, alors que la recherche reste un élément primordial de la formation, de l'identification au métier comme de l'évolution de la carrière, l'enseignement et la réussite étudiante, voire les charges administratives, passent devant les gratifications individuelles de la recherche académique (c'est la valeur cardinale de leur ethos professionnel). Comme nous l'avons vu plus haut, il en va de même de leur volonté de dépassement de l'individualisme pédagogique.

> « Il y a une double vision qui s'affronte (chez un enseignant-chercheur) : une vision très personnelle et un peu nombriliste, c'est-à-dire mon nom sur la publie, quel rang, combien de publications, etc., pour mon salaire et mon budget, et de l'autre côté, pour moi, y a la construction de la nation, y a la formation de la jeunesse pour son devenir (…). C'est un positionnement dans la nation et dans la société : je me suis positionné non pas en tant qu'individuel mais plus sur "ça a fonctionné pour moi et j'aimerais bien que ça continue à fonctionner pour les autres et pour les jeunes qui arrivent dans l'enseignement supérieur" » (FA, MCF, électronique)

Quant aux bibliothécaires, alors que l'activité pédagogique a longtemps pu paraître au sein de la profession comme une activité reléguée aux positions subalternes[146] et que l'activité liée à la recherche peut apparaître quant à elle comme d'une plus haute légitimité professionnelle, les bibliothécaires que nous avons rencontrés, notamment par leur investissement dans C2i[147], se consacrent d'abord aux questions relatives à l'enseignement[148].

> « (Pour le projet) on choisit le support, les livres électroniques, et deuxième axe, à destination des licences. Donc à destination de la formation parce que la recherche est largement fournie. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

[144] Notamment par l'État, voir S. Garcia. Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*

[145] E. Goffman. *Les rites d'interaction.* Minuit. 1974, p. 9.

[146] Voir B. Seibel. Les enjeux d'une profession. *Op. Cit.*, p. 839.

[147] Le Certificat Informatique et Internet (C2i) est une certification nationale qui valorise différentes compétences informatiques acquises (par les étudiants, mais aussi les enseignants et les salariés). Voir le site dédié : https://c2i.enseignementsup-recherche.gouv.fr/

[148] Nous n'oublions pas que la place de l'enseignement à l'université change aujourd'hui, notamment à l'appui des luttes de reconnaissance menées par ces opérateurs du changement.

Ces professionnels placent tous les notions de « service public », de service « au » public, de « démocratisation de l'accès » (à l'enseignement, aux documents, et plus globalement au savoir)[149] mais aussi de diffusion (des connaissances, de la documentation), de « réussite » (des étudiants), de « dévouement », de « changement », de « transversalité » (intra et inter), de « décloisonnement » au cœur de leurs activités professionnelles respectives. Ces professionnels participent d'un « monde » social de conventions, de principes et de justifications cohérent qu'ils partagent (sans le savoir vraiment), leur permettant de s'entendre pour coordonner leurs activités lorsque l'occasion leur en est donnée.

> « On a de plus en plus d'UE qui sont sur les plateformes numériques de type Moodle, et au-delà de la mise en place de ces plateformes, les collègues discutent sur le contenu des cours, sur le déroulé des cours, etc. Et ça, c'est ce qu'il faut, c'est une vision transversale de la pédagogie de la licence première année jusqu'au master deuxième année. Et ça, c'est ce qu'il faudrait à mon sens. » (FA, MCF, électronique)

L'investissement dans les pratiques d'enseignement fonctionne ici comme un *marqueur social* qu'ils partagent. Cet investissement est certes et bien évidemment différent en intensité et en modalités puisque les deux corps professionnels n'ont pas la même fonction, cependant il reste, pour ces deux corps, un indicateur similaire. En effet, du côté des bibliothécaires, nous l'avons dit, il est analysé comme une pratique relayée aux positions professionnelles « subalternes », quand du côté des enseignants-chercheurs, il n'apparaît pas comme un facteur de valorisation des carrières professionnelles : celui qui s'en empare ou qui en a la charge ne participe pas de l'excellence universitaire[150] et porte souvent ces enseignants-chercheurs à en conclure qu'ils ont tiré un trait sur leur carrière.

D'un point de vue plus conceptuel, on peut favorablement penser une *position* professionnelle comme celle d'enseignant-chercheur, une position objectivement occupée dans l'espace des hiérarchies et des légitimités professionnelles, à partir de la notion de « capital »[151] : les positions professionnelles articulent, dans des proportions variables, « capital recherche » (publications, financements…) et « capital pédagogique » (entendu au sens large, englobant méthode d'enseignement, responsabilités, projets…). La distribution de ces capitaux définit la position et la trajectoire (carrière) professionnelles. Ainsi, les professionnels rencontrés ont un fort « capital pédagogique » et un faible « capital recherche ».

Ce qui contribue à ce qu'ils partagent le fait d'occuper des positions professionnelles plutôt situées au bas de la hiérarchie des légitimités universitaires, ce qu'ils tendent à modifier à l'appui d'une revalorisation de leurs métiers par une revalorisation des pratiques pédagogiques à l'Université grâce à l'innovation.

[149] Les principes activités ici participent de ce que Luc Boltanski et Laurent Thévenot appellent le « monde civique », où les valeurs premières partagées sont celles du collectif et de la démocratie, L. Boltanski et L. Thévenot. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard. 1991, p. 231-241.

[150] Voir P. Bourdieu. *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Minuit, 1989.

[151] Notion empruntée à Pierre Bourdieu : P. Bourdieu. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit, 1979.

III.2. Collaborer dans un même élan transformateur

Ces similarités produisent un cercle vertueux qui crée de la motivation à collaborer de façon intra et inter professionnelle : tous à la fois « francs-tireurs », « avant-gardistes », « militants », professionnels « hétérodoxes » pourrait-on dire, ces professionnels sont les opérateurs du changement universitaire, ils participent d'une « lutte » symbolique pour la transformation de l'enseignement à l'Université parce qu'ils sont « objectivement » voués à être « portés » par la même chose et prêts à collaborer pour cette même chose : la rénovation des métiers (les enseignants-chercheurs parlent parfois de « dépoussiérer » les pratiques pédagogiques), par l'innovation, ici pédagogique, adossée à « numérique ». Ils sont ceux par qui le changement arrive à l'Université.

> « Au niveau du département on était lancés dans une démarche de rénovation pédagogique de nos pratiques, donc on a eu une formation par une ingénieure pédagogique qui nous a parlé pédagogie beaucoup et un peu outils (Moodle, MindMaps, etc.). On s'est posé des questions : qu'est-ce qui fait que ça marche, ça ne marche pas, comment sont les profils des nouveaux étudiants qui arrivent, la génération Y, etc. C'est vraiment des choses un peu plus sociologiques ou de pratique pédagogique pure que notre discipline à nous. Donc c'est pas le but de faire du numérique à tout prix, c'était réellement de repenser à nos pratiques pédagogiques » (EF, MCF, mathématiques)

III.2.1. Collaborer pour augmenter son impact transformateur

La notion de « lutte » telle qu'employée renvoie aux actions quotidiennes menées par ces acteurs pour modifier l'état actuel des organisations du travail et des *légitimités*, lesquelles font par exemple qu'il est plus valorisant pour une carrière d'enseignant-chercheur de faire de la recherche (de diriger des thèses, etc.) que d'enseigner (plus un enseignant-chercheur publie, plus il gagne en légitimité et obtient la confiance de financeurs potentiels, donc des financements, etc.). Il s'agit donc moins de « lutter » contre « quelqu'un » que contre des principes (de classement), des signes (distinctifs), des classements et des conventions socioprofessionnelles qui permettent certes à une organisation de fonctionner, et à des acteurs de coopérer grâce à un ordre établi, lequel détermine toutefois *de facto* un ordre hiérarchique[152]. Il s'agit ici de rompre avec certaines au moins de ces conventions et un certain monopole (le monopole de la définition légitime de ce qu'est être enseignant-chercheur et bibliothécaire aujourd'hui) pour créer un nouvel ordre plus favorable à sa position et à ses choix professionnels.

Or, on sait que les innovations technologiques permettent précisément de créer des occasions de rompre ou de transformer en profondeur les conventions d'un groupe professionnel donné[153]. L'innovation pédagogique autorise l'espoir d'une « remise en question de certains rapports de force et de certaines croyances jusqu'alors instituées »[154]

[152] Pour un auteur comme P. Bourdieu par exemple : « Pour rompre avec l'ambition, qui est celle des mythologies, de fonder en raison les divisions arbitraires de l'ordre social, et d'abord la division du travail, et de donner ainsi une solution logique ou cosmologique au problème du classement des hommes, la sociologie doit prendre pour objet, au lieu de s'y laisser prendre, la lutte pour le monopole de la représentation légitime du monde social, cette lutte des classements qui est une dimension de toute espèce de lutte des classes, classes d'âge, classes sexuelles ou classes sociales », P. Bourdieu. *Leçon sur la leçon*. Minuit. 1982, pp.13-14.

[153] Voir H.S. Becker. *Les mondes de l'art*. *Op. Cit*., p. 301.

[154] C. Lemieux. À quoi sert l'analyse des controverses ? *Société d'études soréliennes*. « Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle ». n°25. 2007/1, pp. 191-212.

et d'inventer de nouveaux dispositifs organisationnels et techniques permettant à terme de contraindre différemment l'ordre actuel des collaborations socioprofessionnelles à l'Université.

Dans cette « lutte », donc, pour une cause qui n'est autre que la reconnaissance d'une identité de métier en laquelle ils croient et qu'ils portent (c'est leur conviction profonde), une identité de métier *similaire et partagée*, située au-delà des cloisonnements professionnels, les personnes que nous avons rencontrées apparaissent comme des alliés dont la collaboration peut permettre d'augmenter à la fois leur conviction et leur impact transformateur.

III.2.2. Collaborer pour renverser la table des valeurs académiques

L'innovation est indissociablement placée au service d'une double cause : contre le désistement des étudiants de L1 (c'est la « visée externe » des valeurs professionnelles que partagent ces deux groupes professionnels), et pour la rénovation de son propre métier à l'Université (c'est la « motivation interne » des stratégies professionnelles), cela afin de donner une nouvelle dynamique aux trajectoires professionnelles.

Ainsi, ces professionnels mettent le numérique pédagogique au service de la cause des étudiants de L1 tout en le mettant au service de leur propre trajectoire professionnelle : il leur permet de s'affirmer professionnellement, de faire valoir leurs propres compétences professionnelles. Mais pour ce faire, il leur faut *renverser la table des valeurs académiques*, modifier les règles du jeu définissant l'ordre des carrières universitaires, en faisant du stigmate pédagogique un emblème qui permette de valoriser les carrières, en s'appuyant sur l'innovation.

Cette double dynamique partagée, celle de la « visée externe » (objectifs) et celle de la « motivation interne » (valeurs), prédispose et sélectionne « naturellement » (« objectivement ») les enseignants-chercheurs et les bibliothécaires à la collaboration. Ils partagent un rapport à l'innovation pédagogique et par là une même identité de métier qui leur est similaire[155]. Pour comprendre que des collaborations inter-professionnelles entre bibliothécaires et enseignants-chercheurs peuvent avoir lieu en dehors de toute mesure coercitive, on pourrait dire qu'en la matière *s'assemblent (pour collaborer) ceux qui, professionnellement, se ressemblent*. Ils participent tous d'une manière d'envisager le monde professionnel au nom des mêmes valeurs universelles allant contre les hiérarchies établies.

III.3. Pourquoi si peu de collaborations effectives ?

Comment expliquer, après cela, que l'on ait constaté si peu de collaborations inter-professionnelles lors de cette étude[156] ?

[155] Christophe Marsollier identifie un lien entre le « rapport à l'innovation » pédagogique des enseignants et la définition qu'ils ont de leur identité professionnelle, Ch. Marsollier. Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de "rapport à l'innovation". *Recherche & Formation*. n°31. 1999, pp. 11-29.

[156] La question des collaborations *intra*-professionnelles, toute aussi prégnante, ne fait pas partie de l'objet d'étude.

D'abord, rappelons qu'il apparaît que les enseignants-chercheurs se révèlent globalement relativement réfractaires à l'élaboration de contenus pédagogiques « multimédias » : « Les professionnels extérieurs à la communauté universitaire (…) se heurtent à la difficulté de mobiliser (les enseignants-chercheurs) à la fois comme demandeurs de formation TICE et comme producteurs potentiels de contenus multimédias alors que le ministère se montre préoccupé de généraliser cette formation. »[157]

En ce qui nous concerne plus directement, malgré les volontés et motivations réelles constatées et exprimées, il existe une série de facteurs structurels qui échappent à la volonté individuelle et qui viennent limiter les velléités collaboratives de ces acteurs. Les facteurs structurels renvoient à différentes contraintes organisationnelles (hiérarchie, division du travail, valeurs structurelles de groupe, compétences…) qui ouvrent et ferment certains possibles professionnels.

Au long de cette étude, nous en avons relevé plusieurs :

- une relation qui reste asymétrique entre enseignants-chercheurs et bibliothécaires,
- la discipline universitaire enseignée (disciplines scientifiques *vs* disciplines littéraires),
- les compétences numériques respectives inégalement réparties,
- l'absence de compétences pédagogiques des uns (bibliothécaires) et la difficulté à expliciter ses propres compétences pédagogiques des autres (enseignants-chercheurs),
- les valeurs structurelles du groupe professionnel des enseignants-chercheurs (l'individualisme pédagogique et le rapport à la propriété intellectuelle de ses écrits pédagogiques),
- l'état d'avancement d'une carrière (être en début ou en fin de carrière),
- la charge de travail imposée de chacun, qui limite le temps disponible consacré à de nouveaux projets (et nous avons vu combien le temps était un facteur décisif), et contraint fortement le calendrier des projets envisageables,
- mais aussi une situation de dépendance à l'écosystème universitaire, soit : un certain état de l'organisation du travail, lequel limite les possibilités d'une véritable transversalité interprofessionnelle,
- et encore, et peut-être plus prosaïquement mais de manière non moins déterminante : les conditions matérielles d'exercice du métier (comme le manque d'équipements, notamment informatique, ou le fait d'avoir une université déconcentrée sur plusieurs sites[158])…

« Ce qu'il faut savoir, par contre, c'est qu'à ce moment-là, le réseau avait un débit tout à fait insuffisant (…). Faut revenir aux fondamentaux quand on parle du numérique, parce qu'il y avait

[157] S. Garcia. Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*, p. 57.

[158] « SH, je le connais très bien. Mais on n'en pas rediscuté depuis, je le croise assez rarement, puisque, à cause de ces fameux sites à l'université de La Réunion, lui, il est au PTU, donc un peu éloigné, et moi je suis au Moufia, donc de fait on se croise jamais, et là depuis la rentrée je l'ai pas croisé une fois, donc on n'a pas pu échanger sur ce sujet-là, donc c'est tombé à l'eau. » (YG, Ingénieur pédagogique)

> ce problème-là, en fait y avait x problèmes accumulés, ce qui fait qu'on a frôlé la catastrophe, qu'on est aussi en train de frôler en ce moment. (…) Y avait un certain nombre de jours dans l'année où la bibliothèque électronique disponible 24h/24, 7j/7, eh bien, elle était pas disponible du tout. » (ST, Directrice du SCD)

> « Y a des liens vers toutes figures que je montre. C'est-à-dire que je montre des figures en cours et ces figures sont sur Internet, accessibles aux étudiants. Je les mets pas dans Moodle, parce que dès qu'on en met trois par page, ça ralentit énormément, c'est pas la peine, donc je les mets sur un site à moi, c'est automatique, c'est transparent, on clique sur le lien et on a le truc. » (YM, PU, mathématiques).

> « On m'avait demandé d'avoir des tablettes pour pouvoir faire un peu plus de numérique dans nos séances d'apprentissage. Ça, ça a pas été voté (…). C'est un peu paradoxal, on nous demande de faire des choses, de faire de la pédagogie innovante, et puis on nous donne pas les moyens. C'est bête. » (MG, PRAG, biologie)

On peut donc dire qu'il manque aujourd'hui les conditions favorables à l'affirmation collective de leur position professionnelle. Si le constat n'est pas tout à fait nouveau, notre étude permet donc d'affirmer que c'est bien *contre* ces facteurs structurels relevant de l'écosystème universitaire qu'il s'agit de se mobiliser et *sur* les facteurs socioprofessionnels qui produisent les conditions du partage d'attentes professionnelles qu'il faut s'appuyer pour créer les conditions durables d'une collaboration inter-professionnelle autour d'un projet d'innovation pédagogique par le numérique à l'Université.

IV. Le rôle de l'ingénierie pédagogique

Durant la phase 1 de déploiement du projet (2017), comme nous l'avons déjà largement développé, une problématique centrale est apparue, celle de la difficulté que les enseignants-chercheurs ont rencontré avec la notion de *scénario pédagogique*. Pour contrecarrer cela, LB a identifié le fait qu'il fallait faire appel à un tiers pédagogique spécialisé dans les questions d'ingénierie pédagogique, en l'occurrence, il s'est agi d'un ingénieur pédagogique : « YG ».

> « J'ai essayé de chercher un petit peu, j'ai creusé, j'ai eu quelques pistes en cherchant sur Internet, mais j'ai bien vu que ça posait une question, parce que, moi, j'avais pas les compétences pour développer ce scénario-là et je savais pas à qui m'adresser pour m'épauler. Donc, ça a été la deuxième difficulté, c'est que le SCD a été seul à porter le projet. Je pense que c'est la deuxième « erreur » : il aurait fallu, dès le départ, intégrer une personne qui avait ces compétences pédagogiques. Alors, maintenant, je pense à un ingénieur pédagogique, mais ça pourrait être toute personne qui peut vraiment aider sur la conception d'un scénario pédagogique. » (LB, bibliothécaire, porteur du projet)

La question des collaborations inter-professionnelles ne pouvait échapper à une caractérisation de la triade « bibliothécaire – enseignant-chercheur – ingénieur pédagogique » afin de comprendre l'impact de l'ingénieur pédagogique sur les relations de collaborations inter-professionnelles entre bibliothécaires et enseignants-chercheurs. Son rôle a été appréhendé par l'analyse des perceptions et prises de position professionnelles d'YG vis-à-vis de son métier (son rôle, son impact) et du projet « Des ebooks pour la Licence ».

IV.1. Le numérique : imposition d'une transformation des pratiques pédagogiques

L'ingénieur pédagogique à l'Université participe d'un vaste mouvement de (tentative de) transformation des pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs, notamment par leur « modernisation technique »[159] : « Pour faire mieux réussir les étudiants, l'ingénieur pédagogique propose de nouvelles possibilités d'apprentissage en utilisant le potentiel des nouvelles technologies. »[160]

> « Évidemment l'aspect principal (du numérique) c'est de se dire (pour un enseignant-chercheur) "si je me lance là-dedans (usage d'une plateforme), je suis obligé de revenir sur la manière dont je fais cours", et donc c'est un aspect réflexif sur comment je scénarise et comment j'appréhende ma pédagogie dans le cadre de mon cours. Ça, pour moi, c'est le point le plus important. Ça pourrait se faire avec beaucoup d'autres choses qu'une plateforme mais en tout cas, passer par une plateforme impose ce raisonnement-là qui est salvateur, qui permet d'avancer, qui est de se poser des questions sur son cours. » (YG, Ingénieur pédagogique)

Il a notamment pour mission d'accompagner les enseignants-chercheurs dans un travail de transformation d'un cours donné en présentiel en supports multimédias (il participe d'un

[159] Voir S. Garcia. Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur. *Op. Cit.*

[160] « Ingénieurs pédagogiques : les artisans de l'innovation », https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/portrait-robot-de-l-ingenieur-pedagogique.html

« accompagnement au changement » - YG). L'innovation – pédagogique – participerait d'un « nouvel imaginaire du changement », imaginaire pragmatique et utilitariste « situé à l'échelle des individus ou des petits groupes, autour d'innovations ponctuelles relevant de la contingence des situations »[161]. L'objectif de « sensibilisation » aux pratiques pédagogiques d'YG est ici clairement affiché, et mis en perspective d'une modification effective de ces pratiques vers un enseignement qui mixte « présentiel » et « distanciel » :

> « Les enseignants chercheurs ne sont pas tenus d'être formés en pédagogie dans le supérieur. (…) Alors quand on parle de pédagogie, c'est de modifier certaines modalités pédagogiques, par exemple de mixer le présentiel avec des éléments posés sur des plateformes en distanciel pour les étudiants, pour qu'ils puissent bénéficier de supports et d'activités en dehors des heures en présentiel. » (YG, ingénieur pédagogique)

Si « l'innovation pédagogique est assez souvent identifiée à l'implantation de nouveaux outils (numériques) qui changent les manières d'enseigner »[162], c'est que, selon YG, l'usage d'un outil tel qu'une plateforme pédagogique a pour conséquence intrinsèque d'imposer aux usagers que sont les enseignants-chercheurs une forme d'explicitation de leurs pratiques pédagogiques pour laquelle, du fait d'une absence de formation, ils ne sont pas préparés.

> « On va être obligé de revenir sur son cours (le cours de l'enseignant-chercheur), sur "Comment ? Ah oui, je fais ça comme ça", parce que si je dois le mettre sur une plateforme, on doit donc se dire « qu'est-ce que je donne comme informations aux apprenants, est-ce que je leur donne des informations dans un ordre précis, est-ce que j'en cache une partie, est-ce que je fais un positionnement, est-ce que je fais des examens avec des contrôles continus, terminaux, …". Si j'utilise des QCM sur une plateforme, forcément ces QCM, ils ont une finalité, donc clairement je suis obligé de me poser la question : "Je fais ce QCM, mais je le fais pourquoi ? C'est du contrôle continu, terminal, c'est du positionnement, ça leur permet de faire quoi, à quel endroit je le mets dans mon cours ? » En étant obligé de travailler avec l'outil, c'est comme si je fais une table des matières dans un traitement de texte, si je dis « je dois mettre le style 1 à tel titre, et titre 2, ok, c'est la forme, mais sur le fond, ça me fait quand même réfléchir : "pourquoi, sur ce titre-là, j'ai mis niveau 1, et sur ce titre-là, j'ai mis niveau 2 ?" » (YG, ingénieur pédagogique)

> « (le numérique) C'est un outil. Mais il faut d'abord que nous, on soit au courant de qu'est-ce qu'il se passe, de qu'est-ce qu'on souhaite faire passer, transmettre, est-ce qu'on a bien défini, nous à notre niveau, ce qu'on doit transmettre et est-ce que ça nous semble assimilable par l'étudiant. » (EF, MCF, mathématiques)

Selon la vision pragmatique qu'en propose YG lors de l'entretien, le cœur même de la mission d'un ingénieur pédagogique consiste à être un support qui n'a de finalité que d'exister au travers de collaborations inter-professionnelles, tout particulièrement avec les enseignants-chercheurs[163]. Il était de fait un « candidat » tout désigné pour LB afin de trouver une issue favorable à la situation de blocage des collaborations liée au problème d'élaboration d'un scénario pédagogique. Dans ce contexte général, YG est attendu comme un *facilitateur*.

[161] S. Garcia. *Op. Cit.*

[162] D. Lemaître. L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Op. Cit.*, p. 4.

[163] Mais pas seulement puisqu'est concernée « la communauté universitaire » dans son ensemble : « Y a une partie du métier qui est aussi de suivre et de faire de l'assistance aux utilisateurs au sens large dans la communauté universitaire, que ce soient les enseignants bien sûr mais aussi les personnels administratifs pour l'utilisation des plateformes numériques et même les étudiants, ça nous prend beaucoup de temps » (YG, ingénieur pédagogique).

IV.2. Un rôle attendu de facilitateur, au nom de l'efficacité

Les attentes des enseignants-chercheurs vis-à-vis d'un ingénieur pédagogique ciblent deux grands systèmes de compétences[164], les aspects « maîtrise des technologies du numérique pédagogique » et « maîtrise des techniques de scénarisation pédagogique ».

> « C'était compliqué pour moi, parce que Moodle, y a le fond et y a la forme. On nous a fait une espèce de canevas… mais bon, je sais pas faire mieux, donc… Moodle, ça a été pour moi une grande difficulté parce que mes activités étaient pas assez bien séparées, donc ça faisait comme un gros fourre-tout : à un moment donné, quand j'ai regardé ça, j'ai dit "oh là là c'est compliqué", et je pouvais pas avoir quelqu'un qui m'assiste en continu, c'est-à-dire je gérais mon Moodle moi-même : les gens de l'informatique chez nous nous créaient l'arborescence Moodle, etc. Ça me faisait trop, moi, de réfléchir à ma scénarisation, de faire mes Powerpoint, de découper, etc., et ensuite à réfléchir comment tout ça allait arriver sous Moodle : est-ce qu'il fallait une section, une sous-section, comment séparer, quelles ressources graphiques mettre pour que ce soit joli, etc. Donc j'ai mis un peu comme ça allait » (EF, MCF, mathématiques)

Si l'ingénieur pédagogique est attendu comme un facilitateur, alors cela induit que ce dernier doit savoir évaluer son rôle et ses propositions à l'aune de cette attente, sous peine de freiner les motivations des équipes pédagogiques. En effet, il ne faudrait pas que les propositions techniques formulées pour la scénarisation viennent rendre plus complexe un travail d'innovation pédagogique qui doit (toujours aux yeux des enseignants-chercheurs) être facilité : « J'espère que je leur ai pas fait peur avec les propositions que je leur ai faites » (YG). Au regard de l'inégale distribution des compétences numériques des enseignants-chercheurs, l'objectif étant d'atteindre une sorte de plus petit dénominateur commun, les propositions de scénario se devaient d'être relativement simples.

> « Alors l'idée c'était : les scénarios, il faut pas qu'ils soient compliqués. Je voulais me positionner sur des trucs plutôt simples et faciles d'utilisation, pas sur le mode projet lourd, mais sur un mode assez souple. Donc je leur ai dit : « il y aura sûrement (en sachant comment ça s'est passé la première année) assez peu de réponses et on va essayer de faire des choses souples », en leur disant que ça allait pas leur prendre énormément de temps. Après on se serait adaptés mais l'idée de départ c'était ça. » (LB, Bibliothécaire, porteur du projet)

Nous tenons là une des clés de compréhension du sentiment d'insatisfaction exprimé par YG (« on n'est pas allé très loin ») et de la nature même des demandes formulées par les enseignants-chercheurs à son encontre.

> « Moi, l'analyse que j'en avais faite, c'était qu'on n'était vraiment pas allés très loin dans l'utilisation des ebooks, en tout cas dans leur insertion au sein des plateformes de cours (…). À part SH qui, en tant qu'informaticien, faisait des liens sur des endroits précis des ebooks, la collègue par exemple en droit, qui le mettait dans sa bibliographie de cours, ne mettait pas de liens, peut-être parce qu'elle savait pas faire, donc je lui ai proposé de l'aider à rajouter cela dans son support de cours, voire même de le passer sur une plateforme Moodle qui permettait de faire des activités. Par exemple, ce que je proposais, c'était qu'on pouvait prendre des aspects, qu'elle utilisait dans son cours, de ePub, et qu'on puisse mettre un petit QCM pour voir si à la lecture d'un ou quelques chapitres de ce livre ePub qu'elle mettait en exergue dans le cadre de son cours, y avait une compréhension des étudiants par rapport à cela. Donc on pouvait ajouter

[164] Sans prise en considération des compétences relevant par exemple plus strictement de la conduite de projet. Voir par exemple : http://master-ipm.univ-lille1.fr/sites/master-ipm.univ-lille1.fr/files/master-ipm/referentiel-ipm-rfa-2017.pdf

un peu d'interaction avec les apprenants, et on n'a jamais eu de réponse, donc je sais pas ce qu'elle en pense. » (YG, ingénieur pédagogique)

« SH, lui, il maîtrise largement ces aspects-là, donc il avait pas de besoins. Après, je pouvais lui proposer des choses sur la partie plus intégration, peut-être d'aller plus loin, il en est certainement conscient d'ailleurs, mais j'ai pas pu échanger avec lui dessus. Après, vraiment scénarisation, peut-être qu'on aurait pu avoir une discussion, et que de cette discussion se seraient dégagées des envies, des tendances, peut-être des moyens supplémentaires, mais clairement pour lui, je crois qu'effectivement il n'avait pas besoin, parce que je crois que pour lui il était allé au bout de l'intégration de ces outils dans sa démarche de cours. Ça veut pas dire qu'il aurait pas pu réfléchir et proposer d'autres pistes, mais quand il nous l'a présenté, c'était très clair, il avait bien réfléchi au truc et pour lui c'était bien intégré. Ce qui était le cas en plus. Il faudrait se creuser la tête pour mieux l'intégrer, il avait déjà fait beaucoup de choses. On pourrait rajouter des éléments mais je pense qu'il en avait pas la nécessité. » (YG, ingénieur pédagogique)

Car c'est d'abord pour répondre à des besoins d'*efficacité* que l'ingénieur pédagogique est sollicité, et moins pour déployer de façon prospective les différentes facettes techniques qu'offre le numérique pédagogique à l'Université (et donc les différentes facettes de ses compétences techniques). En effet, le numérique pédagogique impose non seulement aux enseignants-chercheurs de mobiliser de nouvelles ressources techniques (technique informatique et pédagogique), mais aussi *du temps* (en termes d'exploration technique, de relations pédagogiques nouvelles, de conception, etc.), ce dont ils ne disposent que (très) peu[165] [4].

« On aurait pu faire des trucs sympathiques, ça mangeait pas de pain en plus, c'est pas très gourmand en termes de ressources, mais il fallait que les enseignants dégagent un peu de temps, et il semblerait que c'était difficile. » (YG, ingénieur pédagogique)

Plus finement, les attendus d'*efficacité* vis-à-vis du numérique pédagogique, qui s'imposent aux enseignants-chercheurs comme une contrainte, peuvent être lus à travers les compétences préférentiellement mobilisées par l'ingénieur pédagogique pour répondre aux attentes formulées des enseignants-chercheurs : technologiques ou scénaristiques ? En fait, les (rares) relations de collaboration qu'YG ait pu établi avec les enseignants-chercheurs du projet insistent sur les aspects technologiques au détriment des aspects scénaristiques (*i.e.* « comment je scénarise et comment j'appréhende ma pédagogie dans le cadre de mon cours » - YG), qui apparaissent pourtant aux yeux d'YG comme « l'aspect principal » du travail qui devrait être mené avec les enseignants-chercheurs. À ce titre, le discours des enseignants-chercheurs lorsqu'il porte sur des questions d'innovation pédagogique porte essentiellement sur des questions relatives aux difficultés technologiques, à l'usage d'outils, à défaut de questionnements portant plus spécifiquement sur les questions relatives à la « pédagogie », entendue au sens restreint du terme de « méthode d'enseignement », laissant entrevoir par-là les enjeux autour desquels cette notion se définit[166].

[165] Ce que relèvent d'autres études : « Un élément d'inquiétude revient incessamment, à la fois dans les réponses des chercheurs et dans celles des professionnels : le temps. Si, pour certains chercheurs, la collaboration avec les bibliothécaires est à l'origine d'une meilleure gestion du temps de travail (…) ils relèvent souvent que le temps de l'institution, notamment pour la gestion administrative et technique de la collaboration, a une influence négative sur le calendrier des travaux, ce qui peut décourager la mise en place d'une entreprise conjointe ou amener à des désistements en cours de route », G. Pastore. *Les coopérations entre chercheurs et bibliothécaires dans le cadre des projets de numérisation de corpus documentaires*. Mémoire de fin d'étude du diplôme de conservateur, 2018.

[166] La notion de « pédagogie » est en effet difficile à définir strictement tant elle est l'objet d'enjeux et de luttes de concurrences entre enseignants / enseignants-chercheurs, administratifs (inspecteurs, formateurs…), spécialistes des sciences de l'éducation, pédagogues / ingénieurs, mais aussi politiques, parents…, tout en s'articulant autour de « catégories universelles naturalisées, telle l'opposition "libéral/autoritaire" ou "pédagogie

> « Pour moi utiliser Moodle on n'est plus dans l'innovation pédagogique. Mais par rapport à un enseignant c'est très relatif en fait cette notion d'innovation pédagogique (…). Pour certains profs utiliser un outil diaporama ce serait de l'innovation pédagogique et pour SH un casque de réalité virtuelle ce serait de l'innovation pédagogique » (YG, ingénieur pédagogique)

Il y a comme une division du travail que se met implicitement en place : en vérité l'ingénieur pédagogique est sollicité sur ce qui semble le plus éloigné des compétences propres des enseignants-chercheurs et relève d'un aspect purement technique : il est identifié comme service support.

> « Ce que m'avait montré LB, c'était le cours PDF de la prof de droit, le troisième cas j'arrive vraiment pas à m'en souvenir, donc du coup, c'était difficile pour moi seulement à partir de ces quelques traces de m'approprier le scénario pédagogique de chaque enseignant et de pouvoir en discuter. Moi, ce que j'espérais, c'était qu'on soit en contact avec les enseignants et que, outre la granularité et la manière de médiatiser cet outil dans les supports de cours, c'est l'intégrer dans un scénario de cours effectivement, ben là je pensais en discuter quand on se verrait. En rencontre plutôt en présentiel et en discussion avec l'enseignant. Mais comme il y en a pas eu, je suis sec là-dessus, je peux rien dire. » (YG, ingénieur pédagogique)

Si le rattachement de l'ingénieur pédagogique à la DUN (Direction des usages du numérique) contribue, comme tout rattachement institutionnel, à orienter la perception que les enseignants-chercheurs ont du rôle de l'ingénieur pédagogique, cette demande est redoublée du fait de répondre à un besoin immédiat : comme cela a bien été montré ailleurs, les enseignants-chercheurs sont aujourd'hui submergés de charges d'enseignement, de recherche (et de recherches de financement pour la recherche…) et d'administration[167].

Or, encore une fois, la conception des supports pédagogiques en format numérique prend du temps, et si le numérique peut avoir un « aspect attrayant sur le gain de temps » (FA, MCF, électronique), il s'agit d'un objectif qui n'est pas atteint, notamment du fait de l'absence d'une relative standardisation des supports. Bernard Lahire, dans une enquête sur la question de la « pédagogie de l'autonomie » relevait en 1997 cette même difficulté : « L'un des puissants obstacles pratiques de la pédagogie de l'autonomie est son caractère particulièrement chronophage (…). En effet, les enseignants témoignent du fait que cette démarche implique un lourd travail de préparation pédagogique de manière à créer les outils que les élèves vont pouvoir utiliser de manière autonome. »[168]

> « *En gain de temps, (les outils numériques) c'est pas marquant pour vous ?* Non, ça prend beaucoup plus de temps que de prendre un bouquin avec des exercices et faire des exercices en TD et les envoyer au tableau : ça, ça prend 5 minutes. Alors que réfléchir à un TD dans lequel ils vont avoir accès à des documents, essayer de les guider sur les bons documents, tous les documents qu'on doit mettre en ligne, toutes les vidéos, tout vérifier, tout didactiser aussi souvent parce que c'est jamais exactement ce qu'on veut. Ça prend beaucoup de temps. Après, peut-être que quand ça roule, ça prend moins de temps. Mais j'aime pas trop faire deux fois la même chose, donc ça roule jamais vraiment. Je pourrais me reposer un peu l'année d'après et reprendre les mêmes choses. » (MG, PRAG, biologie)

moderne/pédagogie traditionnelle" » : « L'analyse de la genèse individuelle et sociale des postures pédagogiques fait apparaître des familles de stratégies s'organisant en un espace de positions, de conflits et d'alliances qui ont pour enjeu la définition du métier d'enseignant. », L. Demailly. Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. In *Revue française de sociologie*, 1985, 26-1, pp. 96-119.

[167] S. Faure, C. Soulié, M. Millet. *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Op. Cit.*

[168] B. Lahire. La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Op. Cit.*, p. 159.

[4] *La variable « temps »*, liée à la charge de travail et au profil individuel (notamment au goût et aux compétences numériques, les deux étant par ailleurs liés), *apparait donc essentielle* : une collaboration avec un ingénieur pédagogique (tout comme avec un bibliothécaire), qui réclamera nécessairement un peu de son temps, aura pour objectif de permettre un retour sur investissement en termes de gain de temps. Comme l'indique Laurence Servel, le temps se révèle comme un facteur essentiel de l'activité humaine car il se situe au cœur même de la régulation sociale : « les normes temporelles, formelles et informelles permettent aux individus (…) de se repérer dans la durée, de se rencontrer, de coopérer »[169].

IV.3. Bibliothécaire et ingénieur pédagogique : un binôme de fonctions supports qui participent à l'instauration d'un cadre de travail collaboratif rassurant

[9] Nous ne possédons malheureusement que peu d'éléments concernant la collaboration entre LB et YG qui permettraient de développer l'analyse d'une expérience de collaboration inter-professionnelle entre un bibliothécaire et un ingénieur pédagogique. La raison en est principalement que, comme nous l'avons déjà relevé, les processus d'innovation prennent du temps, alors même que le porteur du projet (LB) devait bientôt quitter son poste, sans remplacement qui permette de prolonger le projet.

Toutefois, nous pouvons dire que le projet repose sur une division du travail complémentaire [11] entre les aspects documentaires, techniques et pédagogiques qui a été respecté : le travail de prospection documentaire revient au bibliothécaire (perçu pour la cause comme un « documentaliste »), celui de la validation des contenus documentaires revient à l'enseignant et le travail d'augmentation documentaire, de choix technique et d'aide à la scénarisation revient à l'ingénieur pédagogique. Les contenus identifiés puis validés, sont mis en ligne de façon pertinente, « que ce soit Moodle, que ce soit le site web du SCD ou le site web de l'établissement, ou de la filière » (YG), l'objectif étant :

> « d'avoir un outil qui permette de dire "il faut avoir lu ça, voilà les sites web à aller voir, voilà les cours qu'on peut suivre en ligne, voilà les vidéos YouTube qui sont sympas", des ressources en ligne (donc c'est vraiment un boulot de documentation), mais qui sont mises à la disposition des étudiants via le prisme des enseignants qui se disent "ça, c'est utile pour nos L1, nos L2, etc." » (YG, ingénieur pédagogique)

Mais surtout, l'effet attendu d'un tel binôme tient selon YG dans le fait de « rassurer » les enseignants-chercheurs en montrant que l'ensemble des facteurs qui participent de l'innovation pédagogique *par le numérique* est maîtrisé par ailleurs.

> « Y a peut-être un côté "Vous serez pas tout seul pour mettre en œuvre ces nouveaux moyens documentaires dans le cadre de votre cours, il y aura un ingénieur pédagogique qui pourra vous aider à trouver des scénarios, à les inclure techniquement dans les plateformes, etc." J'espère que c'est rassurant d'entendre ce genre de discours pour un enseignant-chercheur qui pourrait se dire "c'est bien sympa ces trucs du service de documentation, mais moi, je sais pas trop quoi en faire et je sais pas comment l'intégrer dans une plateforme ou même

[169] L. Servel. Temps, travail et organisations. In N. Altier (dir.). *Sociologie du monde du travail*. PUF. 2012, p. 325.

> dans un traitement de texte ou dans un cours". Ce serait une mise en confiance que de communiquer dans ce sens en disant "c'est un binôme : c'est le SCD qui a ce projet, il vous apporte un système documentaire un peu innovant, entièrement numérique, et puis là-dessus il y a un ingénieur pédagogique de la cellule Usage du numérique qui va vous accompagner si vous souhaitez mettre en œuvre ce genre d'outils documentaires dans le cadre de votre cours" » (YG, ingénieur pédagogique).

[11] Ainsi, le binôme bibliothécaire – ingénieur pédagogique, si nous ne savons précisément comment il a fonctionné, s'inscrit dans une division du travail où chacun doit être expert de son propre domaine et complémentaire des autres, mais aussi où le bibliothécaire et l'ingénieur pédagogique doivent accepter d'avancer prudemment, avec du temps, tout en se positionnant dans la collaboration comme des *fonctions supports* au travail de l'enseignant-chercheur, cela afin d'instaurer un « climat de confiance » (progressivement installé par LB) [9], un cadre de travail collaboratif rassurant et alors confortable, qui motivera les enseignants-chercheurs à s'investir dans un processus de collaborations inter-professionnelles.

IV.4. Enseignant-chercheur et ingénieur pédagogique : des facteurs structurels limitants les projets de collaboration

Force est de constater qu'au-delà des volontés individuelles et même collectives, l'appel des compétences de LB n'a pas été couronné de succès : l'intervention d'YG n'a pas révolutionné l'avancée du projet. À ce titre, l'entretien d'YG est sans ambiguïté :

> « Même si je suis intervenu en tant qu'ingénieur pédagogique, il ne s'est pas passé grand-chose à mon sens (…). J'ai pas eu malheureusement beaucoup de résultats, suite à la deuxième relance avec LB, de la part des enseignants, donc finalement, ça s'est fini un peu en eau de boudin. (…) Donc c'était un coup d'épée dans l'eau, malheureusement ça a capoté » (YG, ingénieur pédagogique).

Nous avons recensé un certain nombre de facteurs structurels qui permettent de mieux comprendre cet échec relatif.

> « Quand on parle d'innovation pédagogique (…), je trouve qu'il faudrait des ingénieurs pédagogiques ou des professionnels de la pédagogie qui soient à côté de nous pour faire quelques visioconférences, pour échanger, pour dire "qu'est-ce que tu penses de mon cours, de mon déroulé, de ma progression : c'est bien, c'est pas bien ? Voilà mon cadre socioéconomique, voilà comment je me suis positionné là-dedans, qu'est-ce qu'il y aurait comme autres pistes à tenter ?". Et c'est là encore une fois où je sens que le système pèche. » (FA, MCF, électronique)

Rappelons d'abord que, d'un point de vue général, la collaboration avec les enseignants-chercheurs s'avère difficile car ils semblent faire preuve d'une certaine résistance quant à une quelconque modification de leurs pratiques pédagogiques[170]. À ce titre, le fait que le rôle de l'ingénieur pédagogique soit limité aux compétences technologiques est peut-être le reflet de ce constat qui dépasse les volontés affichées.

[170] S. Faure, C. Soulié, M. Millet. *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Op. Cit.*, p. 57.

À ce constat d'ordre très général, s'ajoutent, au regard de l'entretien d'YG, des facteurs structurels locaux qui viennent limiter l'impact possible des ingénieurs pédagogiques auprès de la communauté enseignante, et donc des collaborations inter-professionnelles envisageables autour de la notion de « scénario pédagogique » :

1. L'ensemble de l'Université de La Réunion, toutes UFR confondues, ne compte que quatre ingénieurs pédagogiques.

« Nous, là, on est une équipe de 4 pour toute l'université, pour 1000 personnels et 16000 étudiants. Donc, de fait, c'est très dilué. Heureusement qu'on a le courage et qu'on y croit encore mais c'est assez décourageant » (YG, ingénieur pédagogique).

2. L'aspect *labile* des projets menés, que l'on doit, encore une fois, aux logiques organisationnelles de l'Université ainsi qu'aux logiques « métier » des enseignants-chercheurs (des enseignants-chercheurs « qui étaient débordés (…) submergés avec les nouvelles maquettes » - YG ; « On était dans trop de projets à la fois (…), donc on n'a pas pu y répondre » (en parlant du projet « des ebooks pour la Licence ») - EF, MCF, mathématiques) :

« Y'a pas de travail au long cours. (…) C'est plus sur des projets de structuration de l'établissement qu'on va travailler au long cours. Mais par rapport aux enseignants, à part les passionnés qui viennent nous voir régulièrement mais pas forcément sur les mêmes projets d'ailleurs… On travaille pas forcément au long cours sur des projets avec des enseignants. De toute façon ça semble difficile puisque avec les maquettes qui changent tous les quatre ans, les enseignants qui se refilent des cours… Je peux très bien bosser deux ans avec un enseignant, et puis l'enseignant dit « cette rentrée, moi, j'ai trop d'heures (ou pas assez d'heures) et je passe ce cours à tel collègue » : si le collègue est pas plus motivé que ça, il va pas venir me voir, et du coup j'aurai collaboré pendant deux ans sur un cours avec un enseignant et ça va s'arrêter là. » (YG, ingénieur pédagogique)

3. L'absence de structures supports dédiées qui viendraient inscrire durablement les services des ingénieurs pédagogiques dans l'organisation des services de l'Université et leur conférer une légitimité institutionnelle :

« Malgré la taille (16 000 étudiants, une université de taille moyenne), on est toujours sans service universitaire de pédagogie (SUP). Voilà, c'est pour vous dresser le cadre de l'établissement. Sachant qu'il y a quand même une volonté, mais on avance assez lentement. » (YG, ingénieur pédagogique).

4. Le travail de conviction mené par l'ingénieur pédagogique est assez laborieux et ne s'avère fructueux que lorsqu'il s'appuie sur des interactions *in situ*. Les supports d'une communication dématérialisée se révélant relativement inefficaces :

« Et pour vos contacts avec les enseignants-chercheurs, la plupart du temps, c'est vous qui démarchez, qui allez les voir ? Ça se fait par mail ? Ça se fait comment ? Outre les journées que vous avez suivies, on fait des mailings…. C'est assez hétérogène en fait, quand on le sent... J'allais dire régulièrement mais non… De manière irrégulière, on porte le point d'attention de la communauté, alors avec… On a une newsletter qui vient de la direction des usages du numérique, donc on fait une newsletter à peu près tous les deux, trois mois, une fréquence bimensuelle, trimensuelle. À destination de la communauté. Donc on communique par ce biais-là. On envoie aussi aux utilisateurs de la plateforme, voire carrément sur la liste « tous personnels », des informations de temps en temps liées à la plateforme ou à la pédagogie, ça reste relativement rare. Là où on touche le plus les enseignants, c'est en allant demander des

réunions dans les départements d'enseignement : pas plus tard que mercredi, j'ai fait ce genre de réunion avec les biologistes à la fac de sciences, j'ai les physiciens la semaine prochaine, j'ai des contacts en droit. » (YG, ingénieur pédagogique)

5. Mais, précisément, les conditions matérielles d'exercice du métier, notamment l'éclatement géographique des sites, limitent les possibilités de contacts *in situ* et met à mal les projets envisagés :

« Qu'est-ce qui fait que je connais pas… (tous les enseignants-chercheurs) ? On est quand même une université avec six sites, on doit être au millier de personnel, et puis ça change tous les ans (…). Le collègue, que je connais très bien par ailleurs, SH, qui l'utilise en informatique (Moodle), c'est avec lui d'ailleurs que j'avais fait les cours avant le C2I, donc je le connais très bien, on n'en pas rediscuté depuis, je le croise assez rarement, puisque, à cause de ces fameux sites à l'Université de La Réunion, lui, il est au PTU, donc un peu éloigné, et moi je suis au Moufia, donc de fait on se croise jamais, et là depuis la rentrée je l'ai pas croisé une fois, donc on n'a pas pu échanger sur ce sujet-là, donc c'est tombé à l'eau. » (YG, ingénieur pédagogique)

6. À cela s'ajoute l'absence de « relais avec des gens directement dans la pédagogie » (YG), ou encore l'absence d'un « capital social »[171] pédagogique :

« Du coup, on a cette vision (pérenne des projets), nous, en tant qu'administratifs, on peut essayer de la transmettre (et c'est déjà très difficile de faire cette étape-là) à des VP ou à des gens qui vont vouloir mettre en place une politique. Mais par contre, on n'a pas de relais avec des gens directement dans la pédagogie, que ce soient par exemple des chefs de département ou des responsables de filières, qui voudraient avoir ce travail dans le long terme. » (YG, ingénieur pédagogique).

Cette absence valant aussi pour les enseignants-chercheurs, créant une sorte d'effet de « double absence » :

« On n'a pas vraiment d'interlocuteur et de réunions pour discuter de tout ça, pour échanger, pour que ça avance un peu plus vite on va dire. » (MG, PRAG, biologie)

7. Il faut encore compter, comme pour les bibliothécaires, une relation de l'ingénieur pédagogique aux enseignants-chercheurs qui, malgré certains besoins exprimés, reste ici aussi *asymétrique* : la demande de sensibilisation aux nouvelles pratiques pédagogiques ne vient que rarement des enseignants eux-mêmes. En effet, sauf à ce qu'un enseignant-chercheur se soit engagé dans un projet pédagogique « qui a du numérique dedans », et pour lequel la DUN est sollicitée (« ils font appel à nous »), la collaboration avec les enseignants-chercheurs est le plus souvent le fait même de l'ingénieur pédagogique, qui cherche à mobiliser son public cible à ces (ses) questions :

« *Et en quoi ça consiste votre poste ?* Y a plusieurs axes. L'axe principal c'est d'essayer de sensibiliser les enseignants On a beaucoup d'enseignants qui n'ont absolument aucune notion de pédagogie. Heureusement bien sûr, y en a beaucoup qui s'en inquiètent et qui vont chercher par eux-mêmes. Et puis d'autres qui nous sollicitent. Non en fait c'est rarement une sollicitation, c'est plutôt nous qui allons vers eux et qui proposons. » (YG, ingénieur pédagogique)

8. La relation au numérique pédagogique (comme Moodle) est enfin, ici aussi, *disciplinairement déterminée*, puisque selon YG le « secteur Lettres et Sciences

[171] P. Bourdieu. Le capital social. *Op. Cit.*

Humaines », qui, d'une manière générale, apparait comme un secteur plus attaché au papier, reste éloigné des usages pédagogiques numériques :

> « *Y a un profil d'enseignant-chercheur ou vraiment ça peut être « tout et n'importe qui » ?* C'est très hétérogène. Là je pense qu'un sociologue aurait du mal, sachant qu'évidemment, y a des grandes tendances, par UFR : clairement, dans le secteur Lettres et Sciences humaines, ils sont encore beaucoup au papier, et de passer ne serait-ce qu'à un support de cours sur une plateforme, c'est déjà très difficile, alors que j'ai été surpris d'apprendre mercredi que quasiment tous les profs de la fac de sciences sont passés sur la plateforme Moodle. Donc y a une disparité énorme. » (YG, ingénieur pédagogique)

D'ailleurs, la plupart des facteurs que nous venons de lister n'échappe pas à l'évaluation qu'YG fait de la (de sa) situation :

> « Première barrière, il est clair que pour certains enseignants qui ont encore du mal avec le courriel même, ou le traitement de texte pour faire leurs cours, évidemment, si on leur parle de plateformes numériques pour médiatiser leur apprentissage avec leurs étudiants, on parle pas le même langage, donc c'est pas possible. La deuxième barrière, c'est certainement aussi une barrière de l'intérêt qu'ils portent à leurs méthodes d'apprentissage (…). Troisième limite, évidemment, mais on le voit partout, surtout à l'Université, c'est que la surcharge de boulot des enseignants-chercheurs… » (YG, ingénieur pédagogique)

IV.5. Collaborer dans un monde incertain

En substance, on constate donc que l'ingénieur pédagogique doit aussi *lutter* pour s'imposer comme nécessaire, en l'occurrence aux yeux des enseignants-chercheurs (« Heureusement qu'on a le courage et qu'on y croit encore mais c'est assez décourageant / (…) / C'est plutôt nous qui allons vers eux et qui proposons »). Il s'agit d'imposer localement comme nécessaires ses propres compétences et ainsi instaurer un *marché local* pour ce type de compétences (une logique d'offre et de demande). Or, ce marché n'est pas encore institué.

> « J'essaie de mettre en place ça (travailler sur le long terme), on va voir si ça va marcher, pour les nouvelles maquettes : puisque le ministère fait le forcing pour que, année après année, maquette après maquette, avec les arrêtés de licence et tout, on mette de plus en plus de plateformes et de numérique dans les offres de formation des composantes et des UFR. On n'a pas pu le faire dans les maquettes précédentes, j'avais réussi à mettre le forcing sur le C2I, la formation au numérique, ça, c'est fait, c'est acquis et ça va être je pense renouvelé dans les prochaines maquettes. Là j'aimerais revenir à la charge, plus avec la casquette « certification informatique », mais avec la casquette « pédagogie numérique » et là, dans la réflexion d'une nouvelle offre de formation » (YG, ingénieur pédagogique)

YG ne bénéficie pas (encore) d'une effective implantation institutionnelle (il n'y a pas de Service Universitaire de Pédagogie - SUP), qui contribuerait à la légitimité et à la visibilité de sa position universitaire (comme à celle de tout ingénieur pédagogique).

> « À l'échelle de l'Université, ils sont censés créer un service université de pédagogie, donc il a été créé officiellement, ça a été voté au CA mais il existe pas. Physiquement, y a personne, y a pas de lieu, y a des gens soi-disant rattachés mais qui n'ont pas de décharge pour s'en occuper. » (MG, PRAG, biologie)

À propos du service universitaire de pédagogie, MG (MCF, biologie) indique d'ailleurs que « physiquement y'a personne » : tout se passe comme si les ingénieurs pédagogiques de

l'Université de La Réunion étaient frappés d'une invisibilité relative. C'est qu'aujourd'hui, leur position professionnelle reste « *flottante* » : elle bénéficie d'un faible degré d'institutionnalisation et se trouve comme ballottée au gré de projets ponctuels menés sur la base de la motivation personnelle des enseignants-chercheurs (labilité)[172]. Les relations de collaborations inter-professionnelles, comme pour les bibliothécaires, s'appuient exclusivement sur un système de relations inter-individuelles, et non sur un système de relations professionnelles stable et durable : il n'y a rien d'inscrit dans les postes qui incite (« oblige ») à la collaboration avec un ingénieur pédagogique (par exemple à travers les maquettes d'enseignement).

> « C'est particulier (de travailler avec les enseignants-chercheurs) dans le sens où, bon, évidemment, ils ont une très grande autonomie (et c'est tant mieux) sur les choix qu'ils font des projets : un enseignant-chercheur choisira lui-même s'il y va ou s'il y va pas sur un projet, y a pas une hiérarchie qui lui dira "ce semestre, faut qu'on participe à trois projets d'établissement" » (YG, ingénieur pédagogique)

Il découle de ce flottement une forte variabilité et instabilité des missions effectuées comme de la notion même d'innovation pédagogique (« C'est le genre de mot un peu valise » - YG) et les missions ne relèvent parfois pas même du « profil de poste » établi. Ce faisant, il apparaît qu'ici aussi le poste semble (encore) « à faire plutôt que fait » :

> « Y a une partie du métier qui est aussi de suivre et de faire de l'assistance aux utilisateurs au sens large dans la communauté universitaire, que ce soient les enseignants bien sûr mais aussi les personnels administratifs pour l'utilisation des plateformes numériques et même les étudiants, ça nous prend beaucoup de temps. Donc en fait, en ingénierie pédagogique pure, si j'en fais 40 ou 50 % de mon temps, c'est déjà bien. Un peu multitâches parce que, comme partout j'imagine, on n'a pas beaucoup de ressources humaines » (YG, ingénieur pédagogique)

> « Un peu multitâches parce que, comme partout j'imagine, on n'a pas beaucoup de ressources humaines et qu'on peut pas laisser des collègues, même si c'est pas directement notre fiche de poste et notre cœur de métier, dans la panade, que ce soient des étudiants ou des personnels administratifs, donc on travaille aussi sur des projets qui sont pas forcément en lien direct avec de la pédagogie à proprement parler » (YG, ingénieur pédagogique)

> « C'est très relatif en fait, cette notion d'innovation pédagogique. Un enseignant comme cette dame qui utilise des PDF, y a même pas de liens, mais par rapport à d'autres profs, elle a travaillé sur l'architecture du PDF, elle a structuré son cours, elle a réfléchi à certaines choses : si je lui parle d'une plateforme Moodle et que je lui dis qu'elle peut peut-être utiliser la plateforme et qu'elle intégrera mieux ses éléments, pour elle, ça va être vraiment de l'innovation pédagogique de son point de vue. (…) Quand on parle d'innovation pédagogique, améliorer une sortie de terrain sur des failles géologiques pour des géologues, ça peut être de l'innovation pédagogique, tout autant que d'avoir une super plateforme numérique de folie et faire un cours avec du Facebook. » (YG, ingénieur pédagogique)

Le flottement qui caractérise à la fois les missions et le public auquel YG est sensé s'adresser, participe au final d'une fragilité de l'écosystème pédagogique à l'Université de La Réunion (ressources humaines, outils technologiques, services offerts).

[172] Sur la question de l'institutionnalisation des pratiques sociales et culturelles comme déterminant des effets produits dans un champ social donné, nous nous permettons de renvoyer à E. Brandl. *L'ambivalence du rock : entre subversion et subvention. Une enquête sur l'institutionnalisation des musiques populaires*. L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2009.

IV.6. Volontés individuelles et organisation du travail : une injonction paradoxale

Les enseignants-chercheurs rencontrés, parfois avec ferveur (et on le comprend d'autant mieux maintenant que l'on sait que le numérique pédagogique participe d'une légitimité professionnelle renouvelée), défendent l'intérêt de l'ingénieur pédagogique à l'Université, tout comme LB est convaincu de son rôle au sein de projets d'innovation pédagogique, notamment par le numérique. En outre, YG partage avec les enseignants-chercheurs et les bibliothécaires du projet des caractéristiques et des prises de position professionnelles (opinions et représentations) qui sont constitutives d'un *ethos* professionnel et d'une identité de métier ici aussi largement partagée. En effet, lui aussi place fondamentalement son poste au service des autres. Il se perçoit comme un pionnier, un militant « avant-gardiste », il a également une vision relationnelle de son métier[173], se positionne sur un poste « à faire plutôt que fait », participe d'un mouvement de dépassement de certaines valeurs structurelles (d'abord l'individualisme pédagogique), et contribue à une entreprise de rénovation de l'enseignement à l'Université, laquelle participe elle-même d'un sentiment d'adaptation de cette dernière.

Pourtant, nous faisons le constat d'un faible impact de l'ingénieur pédagogique sur l'implication des enseignants-chercheurs dans des collaborations inter-professionnelles autour du projet d'innovation pédagogique « Des ebooks pour la Licence », et ce malgré un rôle bien compris et des compétences certifiées placées au service d'une facilitation du travail d'élaboration d'un scénario pédagogique.

Encore une fois, il nous apparaît que les facteurs structurels limitants dominent les contextes de collaboration *intra* et inter-professionnelle et les acteurs du projet se retrouvent devant une situation de blocage relatif qui semble leur échapper : alors que les motivations sont bien là, les possibles organisationnels manquent. Alors même que les enseignants-chercheurs peuvent être amenés à formuler explicitement le besoin d'ingénierie pédagogique, cette demande reste lettre morte.

> « « C'est sûr qu'idéalement j'aimerais avoir un ingénieur pédagogique, etc., et ça encore une fois, au niveau ministériel, ce n'est pas reconnu, et même au niveau local » (…). Je trouve qu'on ne va pas assez loin sur les compétences pédagogiques dans nos enseignements. Alors j'ai formulé trois fois déjà la demande au niveau du doyen et au niveau supérieur pour avoir des ingénieurs pédagogiques, mais encore une fois, je fais le constat de tout à l'heure, c'est-à-dire que le système français s'en fout de la pédagogie. Parce que je n'ai aucune réponse, personne, y'a rien. (FA, MCF, électronique)

Mais cette limite organisationnelle joue aussi contre les velléités de collaborations intra et interprofessionnelles des bibliothécaires, comme l'exprime GM :

> « Ici, on n'a pas (de réunion transversale), les seules choses qu'on a comme réunions, c'est par bibliothèque, des réunions mensuelles quand on fait le rangement. C'est bien, mais moi, en tant que responsable d'un service transversal, j'en ai rien à faire. C'est pas là où je peux discuter de choses transversales. On participe, avec mon équipe, aux réunions de la BU sciences, on évoque nos dossiers, mais c'est pas le bon endroit pour avoir les avis de toutes les bibliothèques.

[173] « Je considérerais que c'est vraiment important si ce n'est essentiel qu'on puisse travailler ensemble (avec les enseignants-chercheurs) dans ce genre de projets (des « ebooks pour la Licence). » (YG, ingénieur pédagogique).

> Éventuellement j'obtiens l'avis de la BU sciences, mais nous, il nous faut un canevas vraiment transversal. On l'a pas. (…) On fait vraiment ce constat : le transversal, ça marche pas (et) on sait pas forcément d'où vient le problème. (…) Moi, j'ai l'impression qu'il y a une question de culture d'établissement, enfin de culture du SCD, établissement, je peux pas dire ». (GM, bibliothécaire, responsable de la bibliothèque électronique)

Ensemble, ils sont pris dans une sorte d'entre-deux, entre des volontés individuelles et un état de l'organisation du travail à l'Université qui fait encore référence à un état antérieur des normes professionnelles qui freinent les velléités de transversalité et de collaboration inter-professionnelle. Il y a comme un décalage entre les structures établies de l'organisation bureaucratique et administrative de l'Université, soit un certain état de la division du travail, et les dispositions sociales à la pratique du changement[174] de celles et ceux qui apparaissent comme des avant-gardistes, entre une identité de métier que l'individu se construit progressivement au cours de sa vie professionnelle et notamment au regard de sa trajectoire professionnelle, et une identité professionnelle établie, objectivée et imposée de l'extérieur.

Nous faisons nôtre le constat d'Anne Cordier[175], pour qui les « injonctions institutionnelles mais aussi sociétales liées au numérique » placent les enseignants « dans des injonctions pour le moins paradoxales »[176]. Mais nous ajoutons, à la lumière de cette étude, qu'il en va en réalité de même pour l'ensemble des acteurs de l'innovation pédagogique par le numérique à l'Université. Au-delà des bonnes volontés affichées, la question de la légitimité de l'enseignement à l'Université n'est, semble-t-il, toujours pas acquise. Devons-nous en conclure, avec Michel Crozier, que « l'innovation (ici pédagogique), comme un écureuil en cage, continue par ses efforts, à faire tourner le système auquel elle apporte son énergie sans pouvoir le changer »[177] ?

[174] Selon ses propres orientations idéologiques, ce changement peut apparait comme bon, favorable ou mauvais, la question n'est pas là.

[175] A. Cordier. Les enseignants, des êtres sociaux pris dans des injonctions paradoxales. *Op. Cit*.

[176] *Ibid*., p. 178. Anne Cordier souligne d'ailleurs la confusion qui existe « entre pédagogie avec le numérique et innovation pédagogique » (p. 183).

[177] M. Crozier. La crise des régulations traditionnelles. In H. Mendras. *La sagesse et le désordre*. Gallimard, 1980.

Tableau 3. Tableau synthétique des facteurs de collaboration (raisons, objectifs et limites)

Raisons	Objectifs	Limites
socioprofessionnelles des motivations individuelles à la collaboration	donnés aux choix de collaborations inter-professionnelles	rencontrées aux choix individuels de collaborations inter-professionnelles
Stratégie de rénovation des métiers à l'appui de quelque innovation contemporaine : aller vers des métiers à faire plutôt que (déjà) faits. Apparaissent comme des « francs-tireurs », militants, professionnels « hétérodoxes »…. Sont en conséquence des « opérateurs du changement ». Partagent : - un même intérêt pour la pédagogie (enseignement, responsabilités, projets liés) par opposition à la recherche (publications, financements…), - une même volonté de transversalité professionnelle (décloisonnement) liée à la pédagogie, - Une même conception de la pédagogie : rejet de la pédagogie « classique » pour une pédagogie de l'accompagnement, « active », - une même éthique de la conviction : conviction dans les vertus pédagogiques des technologies du numérique. - Des dispositions à l'adaptation : il faut savoir s'adapter à son temps, à son public, aux nouveautés contemporaines (tel que le numérique), - des valeurs de désintéressement : service public et démocratie ; enseignement (alors associé à l'idée de « se mettre au service de », de travailler à la réussite des étudiants) plutôt que recherche (associée à l'idée d'individualisme, de travailler à la réalisation de sa propre carrière). - une même lutte pour la reconnaissance de leurs positions et trajectoires professionnelles, - une même stratégie qui participe d'un renversement de la table des valeurs académiques : faire de l'enseignement à l'Université un emblème placé dans une double perspective, à la fois au service de la réussite étudiante et des carrières professionnelles.	Pour lutter contre le désistement des étudiants (visée externe) Parce qu'ils trouvent à l'extérieur de leur corps professionnel d'appartenance des alliés (sinon durables, au moins ponctuels) à leurs stratégies professionnelles de reconnaissance (visée interne) qui vise indissociablement à perturber, voire à changer les règles du jeu de l'enseignement universitaire, et par là, des logiques de valorisation des carrières professionnelles. Pour produire des solidarités professionnelles qui permettent : - d'augmenter leur impact transformateur, - de légitimer leurs positions et leurs engagements professionnels, - de contribuer à renverser la table des valeurs académiques.	Organisation institutionnelle du travail : - État de l'organisation universitaire du travail (absence de transversalité) et charges de travail respectives : un monde incertain où l'organisation institutionnelle n'est pas en adéquation avec les attentes et besoins professionnels individuels et collectifs. - Temporalité des activités professionnelles respectives qui limite les possibilités de synchronisation inter-professionnelles. - Labilité des projets menés. Absence d'implantation institutionnelle des ingénieurs pédagogiques (=> impact défavorable sur leur visibilité, la compréhension de leurs compétences et missions, et *in fine* sur leur légitimité universitaire). Absence d'impact réel de l'ingénieur pédagogique sur la scénarisation pédagogique (=> interventions ciblées sur les problèmes préférentiellement liés à l'usage du numérique) Faiblesse du capital de relations interprofessionnelles respectives. Poids : - des disciplines universitaires et des pratiques/croyances associées, - des compétences numériques inégalement distribuées, - de la (de l'absence de) formation pédagogique (=> absence d'explicitation des pratiques = limite à la maîtrise d'un scénario pédagogique).

V. Conclusion

V.1. Caractériser les facteurs des collaborations inter-professionnelles

L'analyse des relations de collaboration entre SCD et équipes pédagogiques autour d'un projet d'innovation pédagogique par le numérique montre ici que si des relations (pré)existent bien entre SCD et équipes enseignantes, et malgré le recours à un *acteur facilitateur* en la figure de l'ingénieur pédagogique, on ne peut parler de « collaborations inter-professionnelles » établies et durables. 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. La trame des limites rencontrées par ces *opérateurs du changement* mobilisés pour renverser la table des valeurs académiques se situe tout à la fois au niveau des *compétences* individuelles et des logiques par trop *sectorielles* des organisations professionnelles universitaires.

Au terme de cette étude, il est possible de caractériser les collaborations inter-professionnelles 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-chercheur 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 étude :

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 »).

2) Nous avons vérifié en outre que les conditions de réalisation des collaborations sont directement déterminées par trois facteurs :

a. Le contenu même du projet.
Cela concerne à la fois :
- Le format des ebooks : faible intérêt de l'ebook homothétique.
- Les conditions matérielles d'accès aux ebooks (connectique et niveau de granularité).
- Le « scénario pédagogique » : il détermine les motivations à collaborer comme la réalisation effective ou non des collaborations.

b. Les facteurs de pilotage.
Ils se déclinent :
- En termes de stratégies de légitimation menées par le porteur de projet auprès des acteurs pédagogiques, techniques et politiques locaux et nationaux de l'innovation pédagogique.

- En termes de reconnaissance des expertises respectives (les bibliothécaires présélectionnent les bouquets, les enseignants-chercheurs choisissent les ebooks de leurs cours).
- En termes de partage et de diffusion de l'information (réunions, rencontres individuelles, mailing).
- En termes de stratégies d'élaboration d'un objectif commun (via la journée d'étude).
- En termes de relations sociales (importance du facteur « relations interpersonnelles »).
- En termes d'essaimage (s'appuyer sur des enseignants-chercheurs pour qu'ils diffusent le projet auprès de leurs collègues).

c. *Les profils socioprofessionnels :*

i. *des enseignants-chercheurs.*

Les conditions de réalisation des collaborations sont ici déterminées par l'appartenance disciplinaire (prédominance des disciplines scientifiques et techniques), les compétences numériques (déterminent les usages et motivations), le niveau d'explicitation des pratiques pédagogiques (détermine l'aboutissement de la collaboration) et le niveau d'individualisme pédagogique et de culture de la collaboration des enseignants-chercheurs (ce sont les valeurs du groupe professionnel à dépasser). Nous sommes à même de proposer la combinaison des variables socioprofessionnelles 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, selon l'équation suivante :

Disciplines scientifiques et techniques

compétences numériques[178] + privilégie enseignement sur recherche[179]
=
collaboration fructueuse.

ii. *des bibliothécaires.*

Les conditions de réalisation des collaborations sont ici déterminées par la figure renouvelée du bibliothécaire qui est celle du « *consultant expert* ». Sa légitimité est acquise par la maîtrise des compétences relatives aux outils numériques documentaires mais plus largement aux outils numériques liés à l'information. Ces bibliothécaires sont résolument orientés vers la médiation technique et/ou pédagogique de l'offre informationnelle. Se situant « à la croisée des mondes »

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

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

(pédagogie, informatique et documentaire/informationnel), ils font de la collaboration une éthique professionnelle.

V.2. Vers une prise de conscience des besoins partagés de collaboration

Pour terminer, nous souhaitons revenir sur dix constats essentiels qui nous amènent à formuler autant de propositions.

1. Constat. Le **travail de légitimation** 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 pédagogiques[180]), 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 par les enseignants-chercheurs.
   Proposition. Un tel projet d'innovation pédagogique par le numérique gagnerait à **associer *dès l'origine* un tiers expert ayant une double compétence** : en ingénierie pédagogique et en technologies du numérique 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).

3. Constat. **Le rôle et les compétences de l'ingénieur pédagogique** – entre compétences numériques et compétences scénaristiques – restent mal identifiés et de fait mal « exploités ».
   Proposition. L'ancrage institutionnel de l'ingénieur pédagogique doit être affirmé, il faut augmenter sa visibilité comme la lisibilité du champ de ses compétences. Pour cela il est nécessaire de **constituer et de promouvoir un service dédié** (par exemple un Service universitaire de pédagogie - SUP).

4. Constat. Impact de l'**inégale répartition des compétences numériques des enseignants-chercheurs** 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 des bibliothèques à destination des**

[180] Autant de 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).

enseignants-chercheurs (formation qui pourrait être dispensée par un binôme enseignant-chercheur/bibliothécaire ou bibliothécaire/ingénieur pédagogique).

5. Constat. Impact de l'**absence de compétences pédagogiques du bibliothécaire sur l'avancée du projet**, et plus précisément de compétences relatives à la notion de « scénario pédagogique ». Cette absence de compétences, elle-même liée à l'absence de formation à la pédagogie des enseignants-chercheurs, n'a pas permis aux bibliothécaires de répondre aux interrogations des enseignants-chercheurs, qui avaient pourtant besoins d'être informés et rassurés sur les attentes relatives à cette notion.
   Proposition. Il paraît pertinent d'envisager la **mise en place de *formations* des bibliothécaires à la pédagogie**, formations qui peuvent être ciblées sur certaines notions clés, en fonction des projets (en l'occurrence il en va ainsi de la notion de « scénario pédagogique ») et dispensées par exemple par un ingénieur pédagogique. L'objectif étant ici de *rassurer* les enseignants-chercheurs en précisant et explicitant les attentes pédagogiques liées à un projet. L'accompagnement dans la mise en œuvre effective de ces attentes pouvant ensuite être directement assuré par un tiers expert (par exemple un ingénieur pédagogique).

6. Constat. **Les profils socioprofessionnels** des bibliothécaires potentiellement porteurs d'un tel projet comme ceux des enseignants-chercheurs potentiellement investis dans un tel projet **ne se distribuent pas au hasard**.
   Proposition. Le déploiement d'un projet d'innovation pédagogique par le numérique à l'Université pourrait favorablement **s'appuyer sur des profils socioprofessionnels proches de ceux que l'étude a permis de dégager** : celui de l'idéal-type de l'enseignant-chercheur et celui du bibliothécaire « consultant expert ».

7. Constat. Impact des **conditions matérielles d'accès** à la documentation numérique des étudiants (connexion…).
   Proposition. Il s'agit **d'optimiser et généraliser les conditions d'accès** à la documentation pédagogique électronique des bibliothèques.

8. Constat. **Les besoins en termes de documentation pédagogique ne sont pas identiques pour toutes les disciplines universitaires**. Comme nous l'avons vu, seuls les enseignants-chercheurs des disciplines scientifiques et techniques se sont investis dans le projet. Parmi les facteurs explicatifs de ce constat, nous identifions notamment la nature même de l'offre éditoriale numérique du projet. Cette offre n'est, par hypothèse et sur la base des résultats d'autres enquêtes[181], pas adaptée à toutes les disciplines. Or, si les besoins en termes de documentation pédagogique ne sont pas identiques cela signifie probablement aussi qu'ils sont différentiellement adaptés à une offre documentaire en

[181] Voir par exemple : M. Millet. *Les étudiants et le travail universitaire, étude sociologique*. PUL, 2003 ; B. Lahire. Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes. *Bulletin des bibliothèques de France*, T. 43, n° 5, 1998, pp. 58-61 ; J-F. Courtecuisse et M. Després-Lonnet. Les étudiants et la documentation électronique. *Bulletin des bibliothèques de France*, 2, 2006, pp. 33-41.

format numérique. On note en particulier un schisme entre les disciplines « scientifiques et techniques » et les disciplines « littéraires »[182].
Proposition. Au regard de l'offre éditoriale disponible et en préalable à l'élaboration de toute documentation pédagogique numérique à destination des enseignants-chercheurs, il semble pertinent de **mener un travail de réflexion sur la nature même de la documentation pédagogique utilisée** par ces derniers, discipline par discipline, ou à tout le moins, filière d'étude par filière d'étude (non pas tel livre plutôt que tel autre, mais bien : une monographie restituant les résultats d'une enquête au long cours ou plutôt un manuel, un livre d'exercices, etc.).

9. Constat. **Impact du format même de l'offre numérique** (des ebooks homothétiques) **sur la dynamique pédagogique engagée** (une pédagogie *active*) et sur l'usage et les motivations à l'usage du numérique pédagogique par les enseignants-chercheurs. L'intérêt relatif de **l'ebook homothétique** pour les enseignants-chercheurs les plus avancés dans la maîtrise des TICE tient finalement en ce qu'il **n'offre aucune plus-value pour une pédagogie « active »**, alors même que les orientations pédagogiques des enseignants-chercheurs mais aussi des bibliothécaires de l'étude s'inscrivent dans cette dynamique.
Proposition. Pour cette raison, il semble qu'**une réflexion sur la nature de la documentation pédagogique** utilisée par les enseignants-chercheurs **pourrait s'articuler à une sensibilisation à l'usage d'applications en ligne** qui permettent de dynamiser les enseignements par des quizz ou des QCM diffusés lors des cours[183].

10. 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 et leurs expérimentations d'outils élaborés ou utilisés (logiciels, plateformes, ebooks, etc.).
Proposition. Il semble pertinent d'**instaurer des temps annuels d'échanges collectifs** (type « journées d'étude ») consacrés à la question de l'innovation pédagogique. Cela permettait :

- 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,

[182] Pour plus de précisions, nous nous permettons de renvoyer à l'annexe 5 de la présente étude qui restitue les résultats de l'analyse secondaire d'une étude menée dans le cadre de l'Observatoire numérique de l'enseignement supérieur par l'Institut d'études CSA en juin 2012. L'analyse secondaire a été réalisée par nos soins. Document interne à l'Enssib.

[183] Par exemple : 2Reply, Quizzoodle, Wooclap, Mentimeter, iQuizz…

➢ 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-chercheurs[184],

➢ 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[185]), mais aussi une forme de visibilité à l'échelle locale, et par là une forme de connaissance et de reconnaissance de leur investissement, en un mot, de *valorisation* de ces « *francs-tireurs* »[186] de l'enseignement supérieur (ce qui ne peut manquer de renforcer leur intérêt pour l'innovation pédagogique).

➢ très concrètement, de créer un espace d'échanges qui permette de procéder à un échange de bonnes pratiques[187] (sur la base d'expériences et d'expérimentations menées localement ou tirées de la fréquentation de réseaux nationaux comme Promosciences par exemple et pouvant par-là même associer des intervenants extérieurs).

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 leur investissement, des valeurs qu'ils défendent, et plus généralement, de leur identité professionnelle d'enseignant(-chercheur). C'est de fait un facteur qui ne peut qu'avoir un impact sur leur investissement dans de tels projets. Rappelons les pistes évoquées lors des entretiens pour valoriser ces activités : intégration de l'aspect pédagogique dans les fiches d'évaluation du Conseil national des universités ; 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 :

➢ avant même le début d'un tel 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

[184] Citons ici encore 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 ».

[185] « Pour ce qui est innovation pédagogique, est-ce qu'il existe, au niveau universitaire, des groupes, des choses comme ça, auxquelles on pourrait participer pour échanger, pour avancer. Ça, je dois dire, je me sens un peu isolée » (MG, PRAG, biologie)

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

[187] « *L'année dernière et cette année, y a eu deux journées organisées conjointement par la DUN et la bibliothèque.* Ah, oui, mais si, j'y suis allée cette année, c'était très intéressant. Effectivement ça m'a permis aussi d'identifier des personnes qui pourraient être des personnes ressources pour m'aider un peu dans mes projets. C'est là que j'ai découvert le passeport documentaire et qu'on a décidé de le mettre en place en SMV. Effectivement c'était très intéressant. (…) Mais, par exemple, l'escape game qu'on a fait, je pense qu'ils sont même pas au courant qu'on l'a fait. (…) Il faut que j'aille les voir qu'on puisse mutualiser un peu. » (MG, PRAG, biologie).

par des bibliothécaires[188], 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 ainsi que contribuer à une prise de conscience collective des *besoins partagés de collaboration*.

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

Tableau 4. Fiche commentée des indicateurs analytiques

N°	Titre	Descriptif	Observations
[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 ».
[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.
[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.
[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.
[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.
[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.
[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.
[7]	Interconnaissances	(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.
[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).
[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.
[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.
[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.
[12a]	Valeurs professionnelles	(Identifier) la présence de valeurs professionnelles en jeu.	On identifie les valeurs d'individualisme pédagogique, d'autonomie des EC.
[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.
[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.
[14a]	Contenus (Format)	(Identifier) la présence de contenus adaptés aux besoins.	Assez peu, mais cela dépend des compétences numériques des EC.
[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.
[14c]	Contenus (Accessibilité)	(Identifier) la présence de conditions d'accès optimisées.	La question des conditions d'accès est identifiée et en cours d'évaluation.

Bibliographie

- ALTER N. Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence. *Revue française de sociologie*. 1993, 34-2. pp.175-197.
- 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 inter-professionnelle 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, pp. 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).
- 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 pp. 10 à 14). Disponible en ligne : https://www.iumsp.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]. N°13, 2018. (page consultée le 14 septembre 2018).
- BOURDIEU P. *Questions de sociologie*. Minuit. 1981 (2002), pp.133-136.
- BOURDIEU P. Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31. Janvier 1980, pp. 2-3.
- BOYER R., CORIDIAN C. Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire : une comparaison histoire/sociologie. *Sociétés contemporaines*. n°48. 2002, pp. 41-61.
- CHARLE C. *La République des universitaires (1870-1940)*. Seuil, 1994.
- CORDIER A. Les enseignants, des êtres sociaux pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès*. n°78. 2018, pp. 179-189.
- COURTECUISSE J-F. et DESPRÉS-LONNET M. Les étudiants et la documentation électronique. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*. n°2. 2006, pp. 33-41.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. *L'acteur et le système*. Le Seuil, 1977.
- DELAINE V. *L'accompagnement du changement en bibliothèques : une approche managériale*. Diplôme de conservateur de bibliothèques. Mémoire de fin d'études, 2014.
- DEMAILLY L. Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue française de sociologie*. 26-1. 1985, pp. 96-119.
- DENOUËL J. L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès, La Revue*. Cognition, communication, politique. CNRS-Éditions. 2017, pp. 80-86.
- DOMENGET J.-C. La fragilité des usages numériques : une approche temporaliste de la formation des usages. *Les cahiers du numérique*. 9(2). 2013, pp. 47-75.

- DUBAR C. Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif. *In* P.M. MENGER dir. *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. MSH. 2003, pp. 51-60.
- DURAND J-P., PEYRIÈRE M., SEBAG J. *Bibliothécaires en prospective*. Ministère de la Culture. 2006.
- EPRON B. La documentation numérique de premier cycle : quels usages ? *Bulletin des bibliothèques de France*. 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.
- FUSULIER B. Le concept d'ethos. *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne]. 42-1. 2011 (page consulté le 29 septembre 2019).
- GARCIA S. Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 2003/4, n° 149, pp. 42-60.
- GOLETTO V. *Pratiques et perceptions de la bibliothèque par les enseignants/es chercheurs/ses*. Diplôme de Conservateur des bibliothèques. Mémoire de fin d'études, 2018.
- GOLLAC M., KRAMARZ F. L'informatique comme pratique et comme croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*. n°134. 2000, pp. 4-21.
- HOSSON (de) C., DÉCAMP N., MORAND É., ROBERT A. Approcher l'identité professionnelle d'enseignants universitaires de physique : un levier pour initier des changements de pratiques pédagogiques. *RDST* [En ligne]. n°11. 2015, mis en ligne le 21 septembre 2017, consulté le 25 septembre 2018.
- Innovations pédagogiques. *Bulletin des bibliothèques de France*. n°16. Novembre 2018.
- JACQUINET M-C (sld). *Créer des services innovants : Stratégies et répertoire d'actions pour les bibliothèques*. Presses de l'Enssib, 2017.
- JORRO A. La construction de l'ethos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*. 2009, pp. 13-25.
- KARPIK L. *L'économie des singularités*. Gallimard, 2007.
- KOSREMELLI ASMAR M., WACHEUX F. *Facteurs influençant la collaboration inter-professionnelle : cas d'un hôpital universitaire, Université Saint-Joseph*. Conférence Internationale en Management. 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, pp. 151-161.
- LAHIRE B., MILLET M., PARDELL E. (Collabs.). *Les manières d'étudier : enquête 1994*. La Documentation française, 1997.
- LAHIRE B. Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes. *Bulletin des bibliothèques de France*. n° 5, 1998, pp. 58-61.
- LAHIRE B. Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. *In* B. LAHIRE. *L'esprit sociologique*. La Découverte, 2005.
- LE BÉCHEC M., BOULLIER D., CRÉPEL M. *Le livre-échange. Vies du livre et pratiques de lecteurs*. C&F édition, 2018.

- LEMAÎTRE D. L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne]. 34-1, 2018.
- LOSEGO Ph. Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires. In *Sociologie du Travail*. 46(2). 187-204, avril 2004.
- MARSOLLIER Ch. Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de "rapport à l'innovation". *Recherche & Formation*. n°31. 1999, pp. 11-29.
- 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 étudiants et le travail universitaire, étude sociologique*. PUL, 2003.
- 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*. Diplôme de Conservateur des bibliothèques. Mémoire de fin d'études. Enssib, 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. 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, pp. 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'enseignement 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*. Diplôme de Conservateur des bibliothèques. Mémoire de fin d'études. Enssib, 2012. (Page consultée le 07/12/2017).
- PASSERON J.C. *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Nathan, 1991.
- PASTORE G. *Les coopérations entre chercheurs et bibliothécaires dans le cadre des projets de numérisation de corpus documentaires*. Diplôme de Conservateur des bibliothèques. Mémoire de fin d'études. 2018.
- 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, pp. 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. 2002, pp. 180-189.
- RABOT C. Bibliothécaire, un "métier modeste" dans une institution marginalisée. *In* M. QUIJOUX dir. *Bourdieu et le travail*. Presses Universitaires de Rennes. 2015, pp. 211-227.
- RABOT C. *La construction de la visibilité littéraire en bibliothèque*. Presses de l'Enssib, 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 inter-professionnelle*. 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).
- SERVEL L. Temps, travail et organisations. *In* N. ALTER dir. *Sociologie du monde du travail*. PUF. 2012, p. 325.
- 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, pp. 4-40.
- WEBER M. *Essais sur la théorie de la science*. Pocket, 1992.
- WEBER M. *Économie et société*. Plon, 1922.

Table des matières

Sommaire 7

Note de cadrage 11

Contexte 11

Partenaires 11
Participants à l'étude Enssib 12
Pilotage de l'étude Enssib 12

Cadrage de l'étude Enssib 13

Description des attendus 13
Méthodes et outils 13

Liste des sigles et abréviations utilisés 15

Liste des principales notions abordées 17

Synthèse des principaux résultats 19

Rappel : objet de l'étude 19

Questionnement et synthèse 19

Questionnement 19
Synthèse des résultats 19
Identification des collaborations et impact du projet 19
Modèle d'analyse, profils socioprofessionnels et caractérisation des collaborations 20
Synthèse des constats et propositions détaillés en conclusion du rapport d'étude 20

Mots clés 21

I. Introduction générale 23

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 24

I.4. Quels indicateurs pour quelles « collaborations » ? 26

I.4.1. Une question de terminologie 26
I.4.2. Élaborer des indicateurs 27
Tableau 1. Descriptif des indicateurs analytiques 29

I.5. L'hypothèse du triptyque « contenu – pilotage – profils » 30

I.5.1. Trois facteurs qui déterminent la réception du projet 30
Tableau 2. Récapitulatif du mode d'analyse thématique des entretiens 31

I.5.2. Revenir à la question de départ 33

I.6. Méthode de recueil des données 33

I.6.1. Des entretiens menés en face-à-face et/ou en ligne....34
I.6.2. Participation à une journée d'étude sur la question de l'innovation pédagogique....35
I.6.3. Sources et documentation....35

II. Des collaborations structurées par trois facteurs....37

II.1. Collaborer dans une relation asymétrique ?....37

II.2. Facteur 1 | Le contenu même du projet....39

II.2.1. Des ebooks homothétiques ?....39
II.2.2. Des conditions d'accès optimisées....42
II.2.3. Collaborer autour d'un « scénario pédagogique » ?....44

II.3. Facteur 2 | Le pilotage du projet....45

II.3.1. Devenir un acteur légitime de l'innovation pédagogique....45
Des collaborations avec les instances techniques du numérique....47
Des collaborations avec les instances politiques locales du numérique....48
Être reconnu des instances nationales du numérique....48
II.3.2. Créer des lieux d'échanges pour construire un objectif partagé....49
II.3.3. Partager l'information, solliciter et essaimer....50
II.3.4. Temporalité du projet et collaborations : phase qualitative et phase quantitative....51
II.3.5. Instaurer un climat de confiance....55

II.4. Facteur 3 | Les profils socioprofessionnels....56

II.4.1. L'enseignant-chercheur....56
Discipline universitaire et sociabilité professionnelle....56
Discipline universitaire et pratique pédagogique....58
Les compétences numériques....59
Expliciter et rationaliser ses pratiques pédagogiques....62
L'articulation enseignement/recherche et position dans la carrière professionnelle....65
L'équation d'une collaboration fructueuse....68
Figure 1. Représentation graphique de la distribution du profil des enseignants-chercheurs (AFC)....70
Un profil idéal-typique d'enseignant-chercheur pour une collaboration fructueuse ?....75
Figure 2. Représentation graphique du profil idéal-typique de l'enseignant-chercheur en vue de collaborations fructueuses....77
II.4.2. Le bibliothécaire....78
Profil de bibliothécaire et modèle de collaboration inter-professionnelle....78
Profil 1 : posture savante d'excellence et collaborations intra-professionnelles....79
Profil 2 : posture de mise à disposition et absence de collaboration....79
Profil 3 : posture de consultant expert et collaborations inter-professionnelles....80
La collaboration inter-professionnelle comme dynamique socioprofessionnelle du consultant expert....81
Une entreprise de rénovation du métier de bibliothécaire....81
Bibliothécaire « à la croisée des mondes » et éthique de la collaboration....83
Des bibliothécaires « opérateurs du changement »....84

III. Expliquer les collaborations par la proximité des prises de position professionnelles vis-à-vis de l'innovation pédagogique 87

III.1. *Ethos* professionnel et identité de métier partagée 87

III.1.1. Un même objectif de rénovation des métiers 89
III.1.2. Une même conception de la pédagogie 90
III.1.3. Une même « disposition à l'adaptation » 94
III.1.4. Des valeurs de désintéressement partagées 95

III.2. Collaborer dans un même élan transformateur 97

III.2.1. Collaborer pour augmenter son impact transformateur 97
III.2.2. Collaborer pour renverser la table des valeurs académiques 98

III.3. Pourquoi si peu de collaborations effectives ? 98

IV. Le rôle de l'ingénierie pédagogique 101

IV.1. Le numérique : imposition d'une transformation des pratiques pédagogiques 101

IV.2. Un rôle attendu de facilitateur, au nom de l'efficacité 103

IV.3. Bibliothécaire et ingénieur pédagogique : un binôme de fonctions supports qui participent à l'instauration d'un cadre de travail collaboratif rassurant 106

IV.4. Enseignant-chercheur et ingénieur pédagogique : des facteurs structurels limitants les projets de collaboration 107

IV.5. Collaborer dans un monde incertain 110

IV.6. Volontés individuelles et organisation du travail : une injonction paradoxale 112

Tableau 3. Tableau synthétique des facteurs de collaboration (raisons, objectifs et limites) 114

V. Conclusion 115

V.1. Caractériser les facteurs des collaborations inter-professionnelles 115

V.2. Vers une prise de conscience des besoins partagés de collaboration 118

Tableau 4. Fiche commentée des indicateurs analytiques 123

Bibliographie 125

Index des indicateurs 133

Annexes 135

Annexe 1 : guide d'entretien « enseignants-chercheurs » 135

Annexe 2 : guide d'entretien « bibliothécaires » 138

Annexe 3 : liste des personnes identifiées en lien avec le projet 140

Annexe 4 : distribution du profil des enseignants-chercheurs (phase 1) 141

Annexe 5 : distribution de la documentation pédagogique par filières d'études 142

Index des indicateurs

[1]
Existence d'un projet 23, 29, 37, 123
[2a]
Objectif(s) commun(s) 29, 39, 89, 123
[2b]
Stratégies de définition des objectifs...29, 46, 50, 123
[3]
Organisation par projet 29, 45, 123
[4]
Temporalité.....29, 51, 59, 104, 106, 123
[5]
Volontés / motivations 29, 39, 45, 50, 123
[6]
Diffusion.....29, 50, 123
[7]
Interconnaissances 29, 44, 46, 62, 64, 67, 123
[8]
Rentabilité de l'investissement..... 29, 62, 123
[9]
Climat de confiance.....29, 55, 106, 107, 123
[10]
Partage (information, décisions...). 24, 29, 64, 87, 123
[11]
Complémentarité des compétences ... 29, 106, 107, 123
[12a]
Valeurs professionnelles 29, 57, 66, 67, 87, 123
[12b]
Questionnements professionnels . 29, 49, 67, 81, 89, 123
[13]
Soutiens (hiérarchiques, institutionnels...) 29, 45, 123
[14a]
Contenus (Format) 29, 40, 61, 123
[14b]
Contenus (Exploitation).... 29, 44, 61, 123
[14c]
Contenus (Accessibilité) 29, 42, 123

Annexes

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

Ouverture de l'entretien.

Présentation du contexte et de la consigne.

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).

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 les objectif et 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

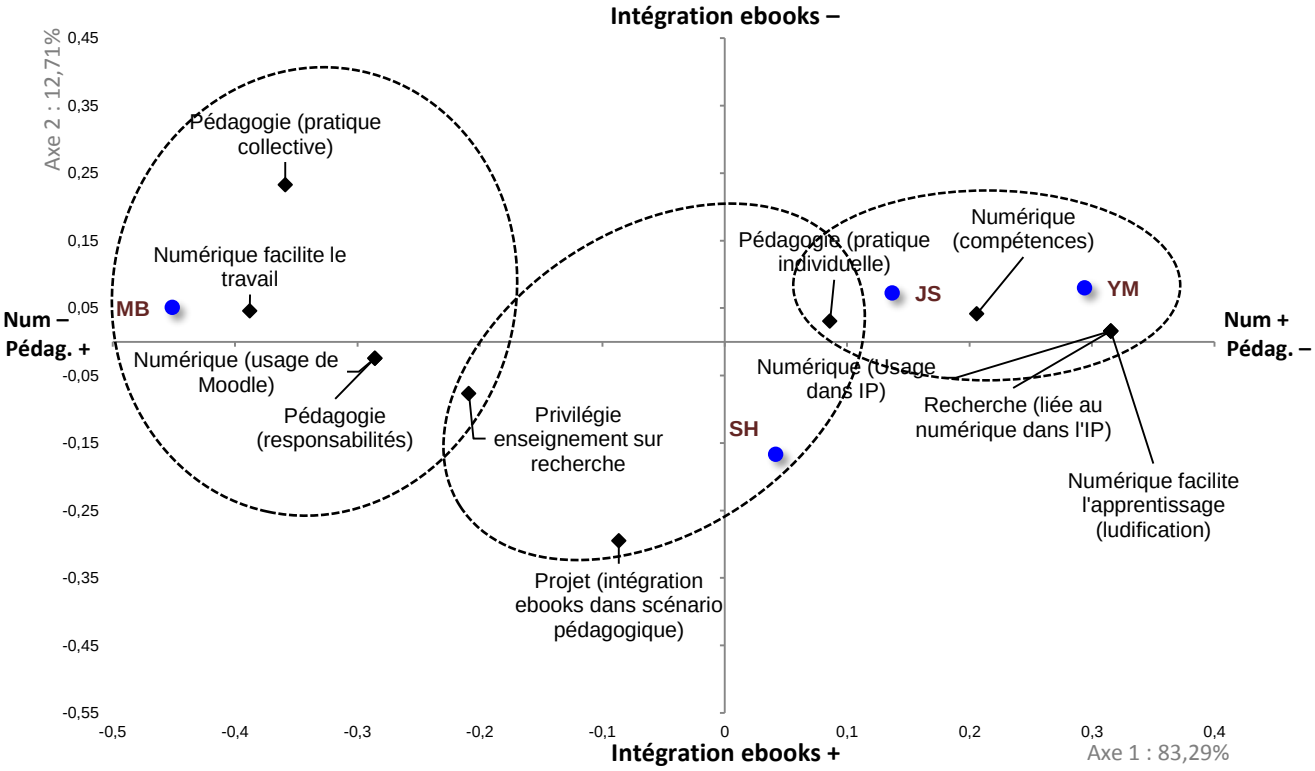
Enseignants	Discipline	Participation AMI	Participation journée	Interview
SH	Département de mathématiques et d'informatique	OUI	OUI	OUI
JL	Département de Droit public	OUI	NON	NON
PA	Département de mathématiques et d'informatique	OUI	OUI	NON
YM	Département de mathématiques et d'informatique	NON	OUI	OUI
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	OUI
MG	Département de Biologie	NON	NON	OUI
EF	Département Génie Civil	OUI	NON	OUI

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

Annexe 4 : distribution du profil des enseignants-chercheurs (phase 1).

	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
Privilégie 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

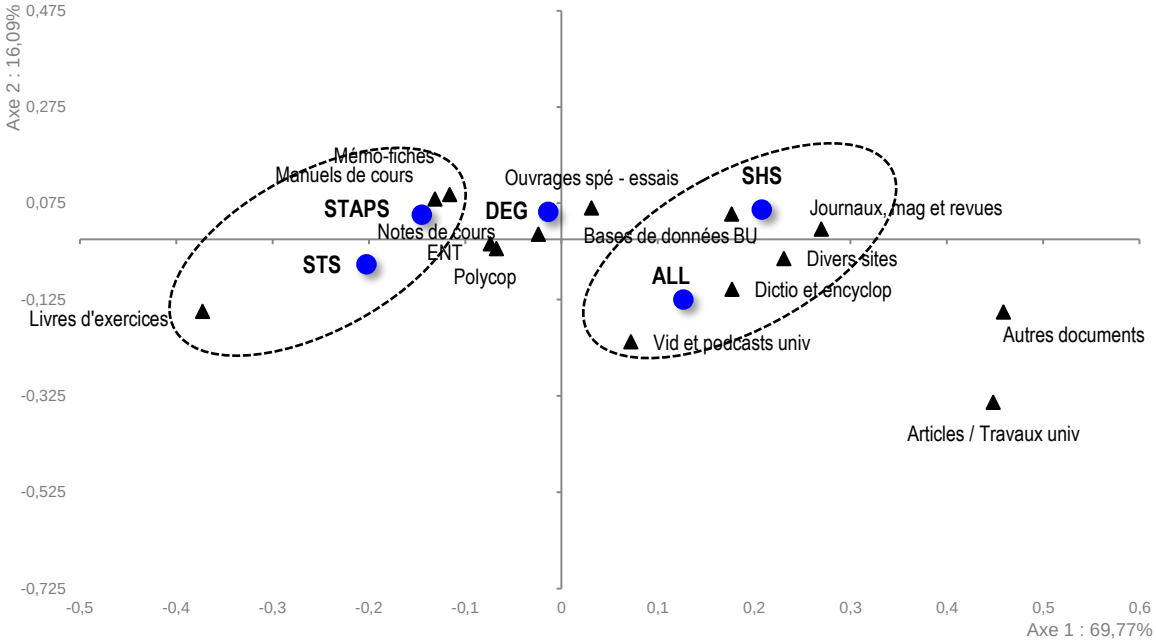
* IP = Innovation Pédagogique.



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) ».

Annexe 5 : distribution de la documentation pédagogique par filières d'études.

À la lecture du graphique ci-dessous[189], on constate que les filières littéraires et artistiques vont plutôt avoir tendance à utiliser des ouvrages spécialisés, des encyclopédies et des documents en prise avec l'actualité, tandis que les filières plus techniques et sportives vont avoir tendance à privilégier les ressources pédagogiques « scolaires » tout au long de leur parcours de Licence (manuels, mémo-fiches, livres d'exercices…), et des documents opérationnels orientés sur la méthode et la technique.



En fait, s'opposent ici :

- Les filières où il y a « des choses à savoirs » (et à apprendre), comme en médecine, où jusqu'en 3ème année, l'activité de connaissance relève moins de « l'investigation générative et personnelle » que de « l'investigation réitérative »[190] dans des termes, des « schémas », des « figures », des mécanismes clairs et explicites, faisant explicitement référence à une maîtrise détaillée des contenus des cours qui focalisent l'attention sur les polycopiés et notes de cours. La lecture de livres est plus rare, le contenu du cours est le support autour duquel s'organise le travail universitaire.
- Et les filières où il y a plutôt « des choses à comprendre » à partir de corpus d'auteurs, d'œuvres, de méthodes, etc. Il s'agit alors moins d'apprendre et de reproduire « par cœur » un savoir technique transposable que de s'approprier une pensée, d'acquérir une « posture », un « esprit ». La lecture (exploratoire) de livres est ici constitutive du travail

[189] Nous présentons ici l'analyse factorielle d'une base de données constituée des réponses à 1010 questionnaires complets remplis par des étudiants de L1 (46%), L2 (32%) et L3 (22%) appartenant à différentes disciplines [ALL (Arts, Lettres, Langues) pour 18%, DEG (Droit, Économie, Gestion) pour 24%, SHS (Sciences Humaines et Sociales) pour 18%, STS (Sciences, Technologies, Santé – filière qui accueille des étudiants en premier cycle d'études médicales) pour 25% et STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) pour 16%] distribuées dans toute la France selon la répartition suivante : Universités de Paris 1 Sorbonne (118 - 12%), Lyon 1 (116 - 11%), Paris Sud 11 (114 - 11%), Angers (113 - 11%), Tours (113 - 11%), Poitiers (112 - 11%), Caen (110 – 11%), Strasbourg (109 - 11%), et enfin Limoges (105 - 10%). L'étude a porté sur l'usage de quatorze types de ressources pédagogiques, dont quatre n'existaient qu'au format numérique, tandis que les dix autres étaient disponibles à la fois au format papier et numérique.

[190] M. Millet. *Les étudiants et le travail universitaire, Op. Cit.*, p. 95.

universitaire, le contenu du cours n'est pas le seul support autour duquel s'organise le travail universitaire[191]. Certes, établir un dossier, un mémoire, etc., implique un respect de « techniques de fabrication »[192], mais celles-ci fournissent un cadre assez général, dont les contenus et logiques restent relativement peu codifiés.

[191] M. Millet. *Les étudiants et le travail universitaire. Op. Cit.*

[192] M. Millet. *Op. Cit.* p. 125.

Le projet d'innovation pédagogique dont il est question dans cette étude a fait émerger des collaborations entre bibliothécaires et enseignants-chercheurs en provoquant un décloisonnement des besoins professionnels attenants à sa mise en œuvre, avec cependant toutes les difficultés que peut rencontrer un projet naissant de collaborations inter-professionnelles.
Ainsi, au-delà des bonnes volontés rencontrées de part et d'autre, l'analyse du projet fait état de relations de collaboration relativement peu nombreuses, en construction, rarement satisfaisantes au regard des attendus relatifs à la notion centrale de « scénario pédagogique », centrées sur les disciplines scientifiques et techniques, et enfin menées à travers une démarche artisanale, pragmatique et adaptative.
Pour comprendre ces résultats, la présente étude propose un modèle d'analyse des collaborations inter-professionnelles qui s'articule autour du triptyque « contenus – pilotage – profils », en portant une attention particulière à l'analyse des profils et stratégies socioprofessionnels.
En substance, on constate alors qu'il existe une proximité professionnelle qui porte les acteurs du projet à collaborer : ils participent en effet d'une même entreprise de rénovation de leurs métiers, ce qui semble répondre à un impératif de (re)valorisation de leurs positions et trajectoires professionnelles par l'innovation (ici pédagogique et numérique) tout en répondant à une certaine idée partagée de leurs métiers respectifs. Mais ils se trouvent alors confrontés à un certain nombre de freins, notamment en termes de compétences individuelles ciblées et de cadre organisationnel du travail. Pour répondre à ce constat, l'étude se conclut sur une série de dix propositions.

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

enssib lab