Learning Centre et pédagogie universitaire : quel soutien aux pratiques d'enseignement-apprentissage ?

Hélène Hermann-Schlichter* & Bernard Coulibaly**

** Université de Haute Alsace*
Institut Universitaire de Technologie
34 rue du Grillenbreit
B.P. 50568
68008 Colmar Cedex
helene.hermann@uha.fr

*** Université de Haute Alsace*
Faculté des Lettres Langues et Sciences Humaines
10 rue des Frères Lumière
68093 Mulhouse Cedex
bernard.coulibaly@uha.fr

RÉSUMÉ. *Cette contribution rend compte d'une étude exploratoire sur le projet d'implantation du futur Learning centre de l'université de Haute Alsace comme dispositif de soutien de sa pédagogie universitaire. Ce Learning centre dénommé MOSAIC (Maison Ouverte des Savoirs de l'Information et des Sciences) ouvrira à la rentrée 2018 et proposera des ressources intégrées et des activités pour la documentation, les langues vivantes, le numérique et la pédagogie universitaire. La question à laquelle nous tentons de répondre est de savoir dans quelle mesure ce Learning centre peut être un outil de soutien à la pédagogie universitaire ? Des questionnaires ont été diffusés aux futurs usagers et notre méthodologie se fonde sur une analyse quantitative et qualitative des données. Nos résultats ont mis en évidence une forte attente de la communauté éducative pour la réalisation de ce projet appréhendé comme un moyen de renouvellement de ses pratiques d'enseignement et d'apprentissage.*

MOTS-CLÉS : *learning centre, pédagogie universitaire, pédagogie par projet, relation triangulaire, innovation.*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Né dans les universités américaines dans les années 90, le concept de Learning centre qui s'inspire des « ideas stores », bibliothèques à vocation sociale, s'est développé dans les pays du nord de l'Europe pour être aujourd'hui repris plus largement. En Alsace, l'université de Haute Alsace (U.H.A.) est engagée dans l'ouverture d'un Learning centre prévue en 2018. Ce Learning centre MOSAIC[1] regroupera divers services actuellement disséminés sur le campus consacrés à la documentation, aux langues vivantes, au numérique et à la pédagogie universitaire.

Comme le précise Jouguelet (2009) dans son rapport au MESR[2], un Learning centre n'est pas simplement un centre de ressources comme nos bibliothèques universitaires actuelles (BU), mais un lieu aux missions « multiples et intégrées » qui peuvent être aussi bien documentaires, d'apprentissage des technologies, pédagogiques, sociales que culturelles (p.11). De plus, c'est « l'intégration entre l'enseignement (teaching), l'acquisition de connaissances (learning), la documentation et la formation aux technologies (training) » qui font de ces Learning centres un « soutien réel à l'acquisition de connaissances garanti par une liaison beaucoup plus étroite avec les enseignants dès la conception du projet […] » (p.3).

L'appui aux étudiants dans leur apprentissage est au cœur de la dimension stratégique de ce dispositif pour la pédagogie et la recherche, comme le mentionne le rapport de référence sur la mise en place d'un Learning centre coproduit par la caisse des dépôts et consignations (2011) : « [c'est] d'abord un outil destiné aux étudiants, en appui au processus d'apprentissage […]. Ainsi, la prise en compte des nouvelles formes d'apprentissage (part croissante du travail en groupe, nécessité de disposer de ressources en ligne…) et l'évolution des comportements des étudiants (mobilité, nomadisme, usage croissant des technologies, importance des réseaux sociaux…) sont autant d'éléments qui vont façonner le Learning centre et qui se traduisent déjà largement par la mise à disposition d'espaces de travail adaptés dans les bibliothèques » (p.10). Lamouroux (2011) met en avant la dimension sociale et précise que l'organisation ne se fera plus autour des collections, mais autour d'espaces d'apprentissages, de zones évolutives, qui s'adaptent aux besoins des usagers.

Dans cette perspective, le concept de Learning centre semble prometteur comme instrument d'appui aux pratiques d'enseignement-apprentissage. Il peut donc être une ressource fondamentale à une époque où les universités font face non seulement à la massification du public étudiant, mais surtout à une mutation comportementale de celui-ci, nécessitant la mise en place de projets en termes d'innovation de pédagogie universitaire. C'est dans cette logique que s'inscrit le projet MOSAIC de l'UHA.

Cette contribution se propose de répondre à la question de savoir dans quelle mesure ce Learning centre peut être un outil de soutien à la pédagogie universitaire ?

Nous présenterons le cadrage théorique de notre étude puis la méthodologie suivie, l'analyse des résultats, pour terminer par une discussion.

2. Cadrage théorique

Les Learning centres, destinés à faire évoluer les bibliothèques, intègrent les ambitions pédagogiques et contribuent ainsi à la qualité de l'enseignement. Aussi, il nous semble légitime d'ancrer cette étude dans la perspective théorique de la pédagogie universitaire en montrant comment les pressions environnementales (massification, professionnalisation…), la mutation du public universitaire (changement de motivation, hétérogénéité, critères générationnels), nécessitent des changements de pratiques pédagogiques. Nous poursuivrons par une réflexion sur le rôle des Learning centres dans la relation pédagogique.

---

[1] Maison Ouverte des Savoirs de l'Information et des Sciences
[2] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

2.1. Pédagogie universitaire : les facteurs favorables à son renouvellement

Le champ de la pédagogie universitaire selon De Ketele (2010a) constitue un système dont les différentes composantes sont en interaction permanente, ne pouvant être appréhendées de manière isolée. En amont de ce champ, se situe le curriculum, au centre les activités pédagogiques et en aval les résultats. À cette représentation linéaire, l'auteur ajoute deux facteurs transversaux interdépendants : les facteurs externes relevant des aspects politiques, sociaux, culturels et économiques, et les facteurs internes ayant trait au contexte académique. Pour être complet, De Ketele note que ce système est traversé par deux dimensions. La première qualifiée de diachronique représente le processus d'enseignement-apprentissage et s'étend du curriculum aux résultats, passant par les situations et les activités pédagogiques. La seconde est qualifiée de dimension synchronique et se réfère « aux facteurs de contextes externe et interne qui déterminent sous certains aspects le curriculum, son implantation et même les résultats des actes pédagogiques » (p.6).

Cette définition met clairement en évidence le contexte d'inter détermination dans lequel l'université se situe avec son environnement social, économique, culturel et politique voire mondial et montre combien la pédagogie universitaire est désormais au centre de ces interdépendances. Cette perspective est récente, car dans la tradition académique l'université ne se préoccupait pas de pédagogie, puisque la conception traditionnelle de l'enseignement universitaire repose sur l'exposé magistral de la connaissance qui constitue le seul objet du cours, sans autre considération (Albero, 2011). L'université n'est plus uniquement un monde où l'on va acquérir un savoir, mais aussi et surtout où il faut acquérir des compétences dans le but d'une intégration professionnelle et sociale.

Par ailleurs, le phénomène de massification des universités est apparu dans les années 80 tout comme les débats concernant l'assiduité des étudiants, les conditions de réussite … Cette massification se caractérise par l'hétérogénéité des étudiants et leurs motivations ; ils viennent à l'université soit « dans une perspective directement professionnalisante », soit pour «échapper au chômage », soit pour « faire comme tout le monde » (p.8). Pour Béchard et Bédard (2009) l'étudiant qui se consacre entièrement à ses études et les termine avant d'entrer sur le marché du travail ne correspond plus à la majorité ; un nouveau profil apparaît, qualifié « d'étudiant voyageur », obligé de faire un aller-retour entre le monde du travail et l'université.

Les études supérieures s'ouvrent également de plus en plus à des baccalauréats non destinés à la poursuite d'études. Par exemple, les baccalauréats professionnels, traditionnellement suivis par une entrée directe dans la vie professionnelle, ne cessent d'augmenter dans l'enseignement supérieur ce qui pose la question de leur intégration et de leur réussite (MESR[3], 2012, p.1).

Ainsi, l'université doit savoir gérer un plus grand nombre de conditions sociales, de profils. Cette situation complexifie ses missions et accroît les problématiques de l'échec et de l'abandon des études (Coulon, 1997 ; Erlich, 1998 ; Frenay et al. 1998 ; Dubet, 1994 ; Romainville, 2000 ; Felouzis, 2001 cités par Paivandi, 2015).

Face à ces bouleversements, l'université est bien contrainte de se préoccuper de pédagogie, impliquant des changements de pratiques, dans la mesure où l'université n'est plus, comme à son origine, réservée à une élite et que l'on assiste au renouvellement du métier d'étudiant.

2.2. Le métier d'étudiant en question

Il est impératif de tenir compte des ruptures imposées par le changement d'environnement d'études qui oblige l'étudiant à adapter son comportement et ses pratiques au contexte pédagogique et social de l'université. Paivandi (2015) précise que ce nouveau statut d'étudiant renvoie le jeune à de nouveaux codes ; nouvelle temporalité, gestion différente du temps et des situations sociales et psychologiques parfois inédites pour l'apprenant (p. 9-17). Davantage dans une perspective « métier », l'étudiant doit repérer dans ces universités françaises qui n'ont pas une tradition d'accueil et d'accompagnement (p.12) les coutumes universitaires pour vivre au mieux son parcours.

Coulon (1997, cité par Paivandi, 2015), s'intéresse à la transition entre les études secondaires et l'entrée dans le supérieur et cherche à savoir comment l'étudiant novice investit l'université et s'approprie son nouvel environnement. L'apprentissage du métier d'étudiant se décomposerait selon lui en trois temps : Le « temps de l'étrangeté » période d'initiation, le « temps de l'apprentissage » pour s'approprier progressivement les méthodes et le langage universitaire et le « temps de l'affiliation » marqué par une maîtrise des règles et usages débouchant sur une « affiliation intellectuelle » (p.103). Cette rupture avec la culture scolaire est nécessaire et aboutit à un changement de statut d'*élève* à celui d'*étudiant*, modifiant le rôle social et les manières d'apprendre (Noël et Parmentier, 1998, (p.12) cités par Paivandi, 2015, p.21). Toutefois, Coulon et Paivandi (2008) insistent sur

[3] Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

l'importance de la relation pédagogique considérée comme un des piliers du processus qui conduit à l'affiliation à l'université et participe à l'apprentissage du métier d'étudiant et donc plus largement aux conditions de réussite (p.80). Or, les étudiants estiment en général que cette relation est faible. Pour pallier ce problème, l'université instaure le dispositif de tutorat. Mais celui-ci prend-il suffisamment en compte la dimension relationnelle entre étudiants et enseignants ?

Le métier d'étudiant s'est également modifié par l'arrivée de nouveaux besoins et comportements d'étudiants issus de la génération Y, nés dans les années 80 et baptisés « Digital Natives » par Marc Prensky enseignant et chercheur américain. Nés dans l'ère du numérique, ils s'opposent aux« Digital Immigrants » qui ont dû apprendre pour s'adapter à leur environnement (Prensky, 2001, p.2). Les termes ne manquent pas pour les désigner (Génération C, Net Generation, Génération Y etc.) et cette génération baignant au quotidien dans les technologies constitue désormais le public universitaire. Se démarquant par leur connectivité et leur nomadisme les « Y » ont déjà laissé place à la génération « Z » décrite par Kerdellant (2016) : jugés irrévérencieux, consuméristes et narcissiques, ils changent la manière de travailler, de voyager, de consommer ; nourris à l'iPad et à Netflix, ils n'allument la télévision que pour le direct. Ils téléphonent peu mais communiquent par SMS ou par Instagram, prennent leurs cours sur tablette et flirtent via des applis, ce qui n'est pas sans effet sur leur manière d'apprendre et d'appréhender leur environnement. Effectivement, de nombreuses études montrent que les technologies ont changé la manière dont les jeunes apprennent et se socialisent : « Face à un ordinateur un jeune gère différentes tâches à la fois ; il surfe sur l'information alors que ses enseignants exigent de lui un traitement approfondi de l'information en effectuant une tâche à la fois » (Sanchez, Ney et Labat, 2011, p.49).

Enlart et Charbonnier (2012) soutiennent que les TIC modifient le rapport au savoir sous trois angles :

- Le savoir est délégué, car il ne se « situe plus à l'intérieur de la tête de l'apprenant, mais dans la maîtrise des accès à internet, à des bases de données […]. La mémorisation n'a plus de sens, le savoir est externe ;
- Le savoir est incertain et mouvant. Il n'est ni figé, ni sûr, ni définitif. Sa construction s'opère de façon collective ;
- Le savoir est fragmenté et disséminé partout sur la toile. Il est comparé à « un Patchwork dont il convient de trouver les différents sens et non pas un sens ».

La connaissance est devenue instantanée avec Internet. Les TIC ont bouleversé la notion du temps ; les jeunes générations optimisent ce temps en effectuant plusieurs actions en même temps. L'enseignant ne détient plus l'information qu'il va faire passer.

Aujourd'hui, la logique s'est inversée. Juno-Delgado (2015b) recommande à l'enseignant « d'être attentif aux nouveautés, de s'adapter au changement sans renoncer à ses objectifs, d'intégrer l'innovation comme une source de remise en question permanente de la façon d'approcher les jeunes pour trouver les mots justes et les moyens pour les atteindre ». Il s'agit d'organiser autrement la pédagogie, pour développer le sens critique face à la masse d'informations que les jeunes amassent : les « Cours en ligne, MOOC, Wikipédia, Google, Facebook, Twitter, [sont] des outils incontournables du nouveau paradigme de transmission des connaissances. Aussi, il est nécessaire de réduire le temps de transmission de l'information du professeur à l'élève pour s'attarder sur l'éveil du sens critique par des échanges enseignant/élève ; élève/ élève » (Juno-Delgado, 2015a).

Ainsi, l'enseignant doit passer de celui qui sait et professe, à un rôle de guide et médiateur, termes clés de la pédagogie active ou par projet.

2.3. Pédagogie universitaire : vers une pédagogie plus active ?

Romainville (2006) relève qu'une mutation des pratiques est bien à l'œuvre dans l'enseignement supérieur, ne serait-ce que dans la conception des curricula comprenant « outre les composantes classiques du programme, les finalités, les enjeux, le profil de sortie et sa déclinaison en compétences et ressources requises, les choix méthodologiques, la description des dispositifs d'évaluation et, surtout la cohérence entre tous ces éléments » (De Ketele, 2010a, p.8). Il n'est pas inutile de poursuivre ces réflexions pour réviser en profondeur les pratiques magistrales classiques, car le rythme de renouvellement rapide des métiers contraint à une réadaptation permanente des compétences aux besoins de l'emploi, des « compétences suffisamment générales pour être mobilisables dans un ensemble de métiers, actuellement repérables ou susceptibles de voir le jour dans un avenir plus ou moins proche » (Chauvigné et Coulet, 2010, p.19).

Il s'agit donc d'une approche par compétences, qui renvoie nécessairement au principe de la pédagogie active par projet dont les premiers travaux entrepris par Dewey (1916) et Kilpatrick (1918) mettent en place une

pédagogie au centre de laquelle l'élève est acteur au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui (Boutinet, 1993). Les acteurs sont dans une démarche inductive (Gillet et Scoyez, 2002), un apprentissage par tâtonnement qui s'oppose à et complète la logique d'enseignement caractérisée par l'ordre, et la planification (Meirieu, 2007). L'étudiant construit lui-même son savoir à travers des démarches individuelles et collectives et vit pleinement l'expérience d'apprentissage en interagissant avec tout ce qui l'entoure (Gillet et Scoyez, 2002). Cette méthode « sème la valeur de l'interrogation, le souci de l'observation, le sens de la créativité » (Germinet, 1997) et s'achève avec la réalisation du projet. Actif dans les démarches, l'apprenant est plus fortement motivé pour apprendre et réussir. L'enseignant quant à lui tient « le rôle de facilitateur d'apprentissage et de médiateur, aidant l'étudiant à développer des stratégies et des comportements d'apprentissage efficaces » (Germain-Rutherford et Diallo, 2006, p.156).

Jusque-là, ces éléments théoriques convergent vers une nécessaire mutation des pratiques pédagogiques et nous conduit à la question de savoir dans quelle mesure le Learning centre peut être un outil de soutien offrant l'opportunité de renouveler la pédagogie.

Situons désormais le rôle que peut avoir un Learning centre dans la relation pédagogique.

2.4. Learning centre : support de médiation de la relation triangulaire

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant et le savoir. Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner. La relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet de former. Enfin, la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre[4]. Bien que pour Houssaye (1988), le fonctionnement d'une telle relation se base « sur le principe du tiers exclu », il n'empêche que l'acquisition du savoir qui constitue l'objectif final du processus d'apprentissage ne peut se réaliser que dans la mesure où ces trois entités ou « sujets » interagissent.

Partant du triangle pédagogique de Houssaye, Faerber (2002) construit un tétraèdre fondé sur les rapports entre quatre pôles : l'enseignant, l'apprenant, le savoir et le groupe. Au centre de ce tétraèdre se trouve le support de *médiation*, qui permet de garantir les interactions et les échanges entre ces pôles. Ce qui nous intéresse ici, c'est la prise en compte de la notion de groupe, au sens de « communauté éducative » comme pôle à part entière où les interactions sont multiples, multi directionnelles et où le contexte de médiation s'étend à tous les individus (Jelmam, 2011, p.3). Le Learning centre « lieu de médiation, où les outils et l'espace favorisent les interactions et permettent un double ancrage, individuel et collectif »[5], peut constituer un support de dynamisation de ces interactions.

---

[4] http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php (lien consulté le 19 mai 2014)

[5] http://www.uha.fr/fr/print/36202 (consulté le 8 septembre 2016)

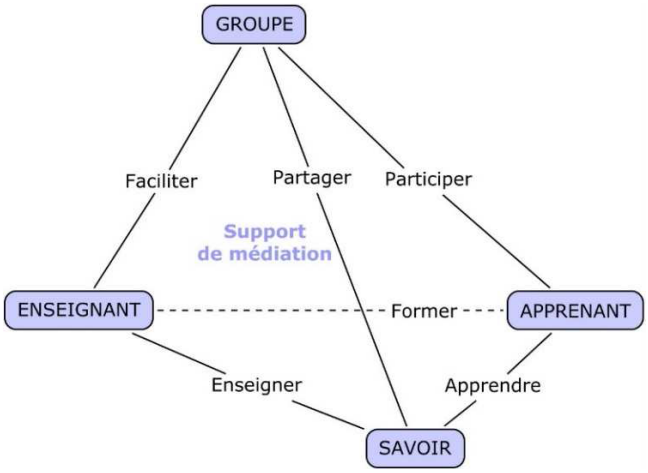

Figure 1. Tétraèdre pédagogique de Faerber (2002)

Précisons que les travaux de Faerber sur le tétraèdre ont été élaborés dans le cadre des formations à distance de l'université de Strasbourg. Dans ce contexte, le support de médiation est une plateforme d'enseignement à distance. Cependant, ce modèle reste d'un intérêt métaphorique, non pas une métaphore spatiale dans le sens du réel au virtuel, mais dans celle du virtuel au réel, car le Learning centre peut parfaitement être assimilé à une plateforme d'enseignement contenant des ressources pédagogiques, offrant des espaces multiples de navigation où se rencontre la communauté éducative.

Le cadre théorique posé, nous allons présenter notre méthodologie puis les perceptions de la communauté éducative au sujet des pratiques pédagogiques actuelles et du rôle des BU dans les apprentissages.

3. Méthodologie

Cette étude réalisée à partir des données recueillies pour un rapport de recherche à l'initiative de l'UHA concernant l'appropriation de son futur Learning centre (Coulibaly et Hermann, 2014) a donné lieu à la publication d'un article sur la problématique de l'appropriation d'une innovation (Coulibaly et Hermann, 2015). Par conséquent, cette étude centrée sur la question de la pédagogie universitaire repose sur la même méthodologie.

3.1. Des entretiens exploratoires aux questionnaires

Afin de comprendre le fonctionnement des services destinés à être intégrés dans le Learning centre et les attentes de leurs gestionnaires, nous avons conçu et mené des entretiens exploratoires. Les résultats nous ont guidés dans la création de deux questionnaires l'un destiné aux étudiants et le second aux enseignants, dans le but de cerner leurs habitudes d'apprentissage, la place accordée aux BU dans la pédagogie et comprendre quelles pouvaient être leurs attentes d'un Learning centre. Nous avons également cherché à comprendre la place qu'occupent aujourd'hui les TIC dans leur environnement et la pédagogie.

Notre méthodologie se fonde sur une analyse quantitative et qualitative des données recueillies. Des questions fermées présentant une série d'affirmations auxquelles le sujet doit indiquer son degré d'accord (échelle de Lickert) ont été posées. Le questionnaire à destination des étudiants porte sur leur organisation et leurs perceptions du travail universitaire, particulièrement en rapport avec l'utilisation des BU et des TIC et de l'intégration de ces ressources dans les enseignements. Le questionnaire destiné aux enseignants porte en plus sur la place qu'ils accordent aux ressources TIC et documentaires dans leur pédagogie, leur regard sur la manière dont les étudiants se les approprient et la nécessité éventuelle de changer de pratiques d'enseignement. Enfin, des questions ouvertes ont été posées pour connaître le degré de satisfaction des dispositifs documentaires et TIC en place et leur vision de ce que pourrait être pour eux un centre de ressources « idéal ».

3.2. Diffusion des questionnaires et populations enquêtées

L'instrumentation des questionnaires a été réalisée via Sphinx Online Manager aux étudiants et enseignants de l'UHA ; 437 étudiants ont répondu, 82 répondants enseignants dans un premier temps, puis 105 après relance. Précisons que le protocole de diffusion des questionnaires s'est heurté à une difficulté justifiant sans doute la

faiblesse relative de l'effectif des répondants. En effet, pour toucher notre cible et recenser les canaux de diffusion officiels, nous nous sommes adressés dans un premier temps au service de communication de l'UHA qui nous a proposé la diffusion des questionnaires via la newsletter de l'UHA. Estimant que cet espace était peu visible parce que probablement peu consulté, nous avons souhaité envoyer personnellement nos questionnaires à l'ensemble des enseignants et étudiants. Or, il nous a été notifié l'interdiction en vigueur à l'UHA d'adresser des questionnaires aux enseignants et étudiants sans passer par l'autorisation préalable des directeurs de départements. Nous avons obtenu 5 autorisations sur 7 départements et 3 directeurs ont exigé que nous leur transmettions les questionnaires afin qu'ils se chargent eux-mêmes de la diffusion.

3.3. Le traitement des données

L'exploitation des données a été réalisée par une analyse des tris à plats suivie d'une analyse de tris croisés pour les variables très significatives, voire significatives entre elles, identifiées grâce au test du $\chi 2$, et ceci pour les deux publics. Le traitement des questions ouvertes a été effectué à partir des verbatim (Sphinx Lexica de Sphinx Online). Nous avons opté pour les verbatim selon le contenu, car il « permet de sélectionner les citations en fonction de ce qui est dit. Cette approche privilégie le contenu qui peut être repéré automatiquement par la présence dans le texte d'un ou plusieurs mots ou par un travail de codification préalable » (Trestini et al., 2012, p. 93). Les données qualitatives ont donc été réparties selon une grille d'analyse sémantique construite à partir des verbatim, permettant de coder les unités de sens recueillies pour les traiter. Bien qu'il n'existe pas une seule manière de traiter ces informations, nous avons respecté les quatre qualités énoncées par Mucchielli (1984) : 1) l'objectivité pour que les catégories soient définies sans ambiguïté et compréhensibles ; 2) l'exhaustivité pour réunir toutes les unités de sens systématiquement dans une catégorie ; 3) l'exclusivité reliant toute unité de sens à une seule catégorie ; 4) la pertinence de manière à ce que les catégories soient en rapport avec les objectifs de la recherche et le contenu à analyser.

À présent, nous allons présenter et analyser nos résultats.

4. Résultats et analyse

Parmi les 437 étudiants répondants 64,7 % sont des filles et 35,3 % des garçons, âgés de 18 à 29 ans (98,2 %) appartenant à la « génération Y » puisque nés entre 1978 et 1994 (Pouget, 2013).

Quant aux 105 enseignants répondants, ils sont majoritairement des hommes (58,8 %), enseignants-chercheurs (66,7 %), ayant de 11 à plus de 25 ans d'expérience (70,3 %), enseignent en L3 (44,8 %), bien que l'établissement d'origine majoritairement représenté soit l'IUT de Mulhouse (33 %).

Nous avons choisi de confronter les résultats des étudiants à ceux des enseignants et non de les traiter séparément étant donné qu'ils sont réunis dans la relation pédagogique.

4.1. Perceptions croisées des enseignants et étudiants sur les pratiques pédagogiques

Les étudiants estiment que leurs enseignants devraient utiliser davantage les TIC (63,1 %) dans leurs cours (64,2 %). Si la mise en ligne des cours est utile (75,4 %) parce que complémentaire à l'enseignement (81,7 %), ils affirment que ces cours en ligne ne remplaceront pas ceux dispensés en face à face (85,6 %).

Considérant le regard que portent les enseignants sur le rapport des étudiants à l'apprentissage, l'analyse du verbatim a révélé un manque d'investissement des étudiants : *« Les étudiants travaillent moins la matière qui leur est enseignée, que l'enseignant qui leur fait cours. »*. Certains enseignants désespèrent de trouver une solution : *« Si quelqu'un a une recette, je suis preneuse ! »*. Mais pour d'autres, l'explication est à chercher au niveau des années collège/lycée : *« le problème principal provient du collège/lycée : les enseignements ont évolué de telle sorte qu'une diversification des connaissances est demandée avant le bac, sans aucun approfondissement ni rigueur de connaissance, de raisonnement ou de travail »*. Ainsi, *« la transition avec ce qu'[il] demande en cours TD est généralement assez difficile et se traduit par des résultats plutôt mauvais (surtout en 1re année) »*. Enfin, beaucoup d'enseignants expriment leur inquiétude sur le fait que *« les étudiants ne sont plus habitués à faire le travail de mémorisation, qu'ils délèguent à leurs ordinateurs, ni à parvenir à l'information par une réflexion et une recherche personnelle »*.

En matière de comportement d'apprentissage, les enseignants pensent que leurs étudiants *« sont de plus en plus critiques quant à l'utilité des matières enseignés et de moins en moins passionnés/curieux »* et considèrent donc que ce comportement utilitariste réduit l'effort d'apprendre. Les enseignants trouvent que leurs étudiants sont toujours autant pessimistes quant à leur avenir professionnel (39 %), dissipés (59 %), beaucoup plus présents en

cours, mais connectés avec l'extérieur (56,2 %), beaucoup moins impliqués dans leur travail (49,5 %), mais toujours autant respectueux de la hiérarchie (53,6 %).

Examinons à présent la place que les étudiants et enseignants accordent aux BU dans les apprentissages.

4.2. Quelle place pour les ressources documentaires dans la pédagogie ?

La bibliothèque n'est pas un lieu spontanément privilégié par les étudiants pour travailler puisqu'ils travaillent essentiellement chez eux (60,1 %) même s'ils considèrent qu'une BU est « importante » pour leur réussite (51,2 %) et qu'ils la fréquentent surtout au moment des contrôles (64,8 %).

Leurs enseignants sont 60 % à penser que les étudiants n'exploitent pas suffisamment les ressources documentaires et 34,3 % estiment qu'ils ne sont pas à même de juger. Le croisement « statut de l'enseignant » et « exploitation des ressources par l'étudiant » se révèle très significatif (p=0,008 ; khi2=22,44 ; ddl=9 (TS)). L'opinion des enseignants chercheurs sur la manière dont les étudiants exploitent les ressources disponibles dans les BU n'est pas très positive ; ils ne les exploitent « pas assez bien ». A la question « incitez-vous les étudiants à se rendre dans une bibliothèque ? », 21,9 % des enseignants répondent « très souvent », 36,2 % « assez souvent » et 30,5 % « occasionnellement » ce qui coïncide avec les réponses des étudiants qui indiquent avoir été « assez souvent » (42,1 %) voire « jamais » (41,4 %) sollicités. On constate que les étudiants qui ne sont jamais sollicités par leurs enseignants sont également ceux qui ne vont jamais à la bibliothèque, quel que soit le semestre (p=<0,01 ; khi2=79,52 ; ddl=15 (TS) 2e semestre ; p=<0,01 ; khi2=58,05 : ddl=9 (TS) 1er semestre)). Enfin, les étudiants sont dirigés vers une bibliothèque pour « s'informer en complément du cours » (69 %), « effectuer des recherches à la demande des enseignants » (41 %) et « y préparer leurs examens » (24 %).

Nous avons choisi de vérifier s'il existe une relation entre le diplôme préparé et l'incitation des enseignants à l'utilisation du fonds documentaire. Cette relation significative (p=0,01 ; khi2 = 49,79 ; ddl = 30 (S)) montre que les enseignants sollicitent « assez souvent » (DUT2) ou « jamais » (M2) leurs étudiants.

De plus, les étudiants sont 68,5 % à ne pas avoir été amenés à travailler à la BU durant une séance de cours contre 15,2 % qui l'ont été une à deux fois depuis la rentrée ce qui coïncide une fois de plus avec les réponses des enseignants. Très peu réalisent des TD/TP dans les bibliothèques, 63,8 % ne l'ont « jamais » fait. Pour 24,8 % « les cours ne s'y prêtent pas ».

Du point de vue des étudiants, les enseignants remettent « occasionnellement » (47,1 %) voire « jamais » (25,9 %) une bibliographie en début ou en fin de cours et cela quel que soit le niveau de formation et le type de diplôme.

Enfin, tout comme leurs étudiants, les enseignants fréquentent très peu la bibliothèque ; « moins souvent » que « quelque fois par mois » pour 37,1 % au premier semestre et 32,4 % au second. Ils s'y rendent, pour emprunter/rendre des documents (66,7 %), en consulter (56,8 %), faire des recherches documentaires (32,1 %), très peu pour y travailler seul (17,3 %) ou avec des étudiants (12,3 %) et jamais pour travailler avec des collègues (0 %). Les enseignants préparent majoritairement leurs cours à domicile (82,9 %) contre 47,6 % qui le font à l'université et 2,9 % dans une BU.

La question « quelle est votre vision d'une bibliothèque idéale ? » dévoile des éléments d'appréciation sur le faible taux de fréquentation des BU actuelles. Les étudiants souhaiteraient satisfaire leurs besoins de « rencontres », « d'échanges », dans un lieu où l'ambiance serait « conviviale », « plus intimiste ». Des espaces intérieurs, mais aussi extérieurs (« terrasses »), propices à la « détente » permettraient des pratiques jusqu'alors proscrites dans les BU comme « boire » et « manger ». Le travail de groupe serait favorisé par des espaces suffisants et appropriés et le travail individuel possible dans des zones propices à la « concentration », « favorisant le goût du travail et de la réflexion ». Ce n'est qu'après ces souhaits qu'apparaissent des commentaires sur le fonds documentaire : riche, accès total et rapide sur place et à distance, délais d'emprunt suffisamment long etc.

Pour les enseignants, le fonds documentaire est prioritaire et doit être de qualité, diversifié et accessible à distance. Des remarques sur les espaces arrivent ensuite et sont similaires à celles des étudiants (zones à développer pour le travail en groupe et d'autres plus silencieuses). Par contre, l'aspect « détente » est marginal pour les enseignants.

Ainsi, nous avons pu mettre en évidence que les étudiants sont en priorité sensibles à la forme du Learning centre, alors que les enseignants privilégient le fonds (Coulibaly et Hermann, 2014).

4.3. Les enseignants sont-ils favorables à un changement de pratiques pédagogiques ?

Les enseignants sont plutôt d'accord avec l'idée de devoir changer leurs pratiques pédagogiques (70,4 %) en faveur d'une pédagogie par projet (43,6 %), de travaux de groupes plus nombreux (36,6 %) et d'une utilisation plus systématique des TIC (27,7 %). Selon 23,8 % il s'agirait de modifier le rythme des enseignements, d'autres pensent qu'il faudrait fournir davantage de supports (21,8 %) et 19,8 % estiment qu'il faudrait être plus autoritaire. Le croisement des variables « l'enseignant devrait-il changer ses méthodes […] » et « parmi ces changements lesquels sont pertinents […] » (p=0,005 ; khi2=31,28 ; ddl=14 (TS)) montre que c'est l'item « être plus autoritaire » qui contribue le plus à la relation, tandis que le moins représenté est « favoriser la pédagogie par projet ».

Le croisement significatif des variables « changement de méthodes d'enseignement […] » et « nombre d'années d'enseignement » (p=2,1 % ; F=2,82 (S))[6] révèle que cette perception est surreprésentée chez les enseignants qui ont « moins de 5 ans d'enseignement ».

Considérant l'inclination des enseignants à changer de pratiques, l'analyse du verbatim révèle une difficulté justifiée par une surcharge de travail et donc par le manque de temps, et par l'effort permanent déployé pour capter l'attention des étudiants souvent désintéressés. Cette résistance au changement de pratiques apparait toutefois marginale, puisque l'essentiel des unités de discours porte sur un renouvellement nécessaire des pratiques. D'autre part, le verbatim enseignants nous offre d'autres pistes de réflexion, comme par exemple un usage plus fréquent de la BU pour la conception des cours avec l'adaptation des contenus et pratiques aux besoins actuels des étudiants : *« peut-être que des séances adaptées à leurs besoins pourraient être utiles, par exemple le Learning Center ou la Bu pourrait fournir l'architecture d'un questionnaire, QCM… que l'enseignant adapte ensuite à son cours »* ; *« Les enseignants devraient inciter davantage les étudiants à la fréquentation de cet endroit. Besoin de plus en plus de tendre vers d'autres pratiques »* ; *« Si j'avais plus de temps, j'utiliserais davantage la BU pour mes cours »*. Ceci appelle une autre question celle de l'investissement des enseignants, dans le Learning centre (animation). Ceux qui ont entendu parler de Learning centre seraient prêts à s'engager dans la vie du centre de ressources ((p=0,04 ; khi2=8,48 ; ddl=3 (S)) et ceux qui sont enclins à changer leurs méthodes sont également prêts à participer à l'animation du centre (p=0,03 ; khi2= 8,85 ; ddl=3 S).

Concernant les TIC, l'analyse du verbatim enseignants met en évidence leur nécessité et ils rejoignent en ce sens les étudiants ; la culture du numérique s'impose incontestablement au monde de l'éducation. Ainsi *« l'accès à Internet change radicalement notre façon d'enseigner. Il présente un aspect positif dans le sens où les étudiants ont à leur disposition une importante somme d'informations. Ceci implique pour nous de concevoir notre métier non plus comme celui qui dispense l'information, mais plutôt comme celui qui guide pour trouver la bonne information »*, ce qui n'est pas sans rappeler les fondements de la pédagogie par projet. *« Un deuxième aspect concerne davantage les questions éthiques, du jugement ou discernement que doit avoir l'étudiant sur la véracité, l'origine des sources qu'il utilise »*. Cela nécessite naturellement de mettre l'accent sur la formation des enseignants qu'il *« faut absolument initier [aux nouvelles technologies] ! Un exemple qui fait frémir, si un enseignant de 35 ans en 2012 ne se met pas aux TICE… il aura 60 ans en 2037… il aura en cours des étudiants de 18 ans nés en 2019… ! Connectés en permanence !!! Un enseignant se doit de rester 'proche' des jeunes générations ! »*.

Après la présentation et l'interprétation de nos résultats abordons la discussion.

5. Discussion

Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle l'ouverture du Learning centre représentait une opportunité de renouvellement de la pédagogie universitaire parce que ses missions pourraient contribuer au développement d'une nouvelle philosophie éducative en accompagnant le développement pédagogique.

Avant de discuter des principaux résultats de cette étude, nous souhaitons rappeler que cette étude exploratoire détaillée dans notre rapport de recherche[7] s'est heurtée à quelques obstacles mentionnés dans la partie « méthodologie » permettant d'expliquer le faible nombre de répondants. Cela constitue une limite à notre recherche, puisque l'inégale représentativité des différents corps d'enseignants et filières d'enseignement peut entraîner des biais dans le traitement des réponses. Malgré tout, les résultats permettent d'opérationnaliser notre hypothèse. Nos recherches futures permettront peut-être de consolider cette tendance.

---

[6] Échelles traitées en nombre.

[7] Coulibaly, B. et Hermann, H. (2014). *Learning centre de l'UHA : comment accompagner son ouverture et inciter les futurs usagers à exploiter ce nouveau centre de ressources ?* (Rapport de recherche). Mulhouse : Université de Haute Alsace, Lisec.

Pour en revenir à nos résultats, ils mettent en évidence quelques paradoxes.

Tout d'abord, les BU actuelles sont à moderniser dans leurs forme et missions ce qui est conforme à de nombreux écrits (Bisbrouck, 2010 ; Cachard 2010 ; Bourgeaux, Camus-Vigué et Evans, 2010 ; Bulpitt, 2009 ; Malotaux, 2011). La qualité du fonds documentaire est une préoccupation exprimée par les enseignants qui déplorent par ailleurs la faible utilisation des ressources par leurs étudiants. Paradoxalement, les enseignants ne mettent pas tous tout en œuvre pour inciter leurs étudiants à explorer ces ressources ; les étudiants des filières non sélectives seraient moins incités par leurs enseignants, alors que c'est cette population en cursus d'études longues qui devra enrichir, ses connaissances théoriques par des recherches documentaires pertinentes. Même si peu fréquentées, les bibliothèques actuelles restent considérées comme un soutien dans l'apprentissage ce qui fait écho à l'engagement des BU dans la diffusion des savoirs de l'université (Malotaux, 2011).

Concernant les pratiques pédagogiques, il est apparu nécessaire de les changer et urgent d'innover (Romainville, 2006 ; Béchard, 2001 ; Béchard et Bédard, 2009 ; De Ketele, 2010a ; De Ketele 2010b ; Paivandi, 2015) mais ceci n'est possible que si les acteurs de la relation pédagogique sont prêts..

Les enseignants sont conscients de devoir adapter leur pédagogie aux nouveaux profils d'étudiants, aux contextes universitaires et professionnels. Moins les enseignants ont d'ancienneté, plus ils pensent qu'il faut changer de méthodes d'enseignement pour s'adapter aux étudiants actuels. Le refus du changement, donc de l'innovation pédagogique, serait-il corrélé avec l'ancienneté de l'enseignant ? Par ailleurs, ceux qui estiment un changement nécessaire, s'orientent plus vers le renforcement de l'autorité et moins vers le développement de la pédagogie par projet. Certes, l'autorité n'est pas en tant que telle une variable explicative de la pédagogie, mais elle permet de comprendre la nature de la relation enseignant/étudiants. Au fond, son amplification peut être un révélateur d'un échec ou tout au moins d'une « faible » relation pédagogique.

Quant aux étudiants, ils souhaitent l'intégration plus fréquente des TIC dans la pédagogie, à plus de travaux de groupes. On retrouve l'empreinte de ces générations qui baignent dans les nouvelles technologies et ont un autre comportement d'apprentissage jugé utilitariste des matières dispensées qui peut laisser penser, selon certains enseignants, à un goût moins prononcé de l'effort d'apprendre. Ce comportement se traduit dans leur rapport aux outils de recherche d'information souvent limité à l'utilisation exclusive du moteur de recherche Google et à la consultation du site Wikipédia, modifiant le rapport au savoir sous trois angles énoncés dans notre approche théorique (Enlart et Charbonnier, 2012).

Par ailleurs, si les jeunes plébiscitent les cours à distance, ils restent paradoxalement très attachés au document papier ainsi qu'au relationnel avec leurs enseignants qu'ils souhaiteraient plus développé.

De manière générale nos résultats révèlent chez les étudiants et les enseignants des attentes fortes et nouvelles d'un centre de ressources pour l'enseignement–apprentissage, mais en dévoilent en même temps des insatisfactions sur le plan pédagogique (intégration des TIC) et structurel (gestion des espaces). Les missions du LC permettraient de gérer les nécessaires mutations et l'expression de paradoxes.

Les innovations permettent de passer du paradigme transmissif dans l'apprentissage au paradigme constructiviste (Alava et Langevin, 2001) pour répondre à la nécessaire révision des pratiques magistrales classiques (Romainville, 2006). Le Learning centre peut servir de support à cette évolution en offrant un « soutien réel à l'acquisition de connaissances garanti par une liaison beaucoup plus étroite avec les enseignants et cela dès la conception du projet ; des espaces conviviaux, ouverts et flexibles, une accessibilité maximale en termes d'horaires et de ressources ; des facilités d'usage à distance ; un personnel polyvalent et un regroupement des services » (p.3).

Fait d'espaces « servis » et « non servants » selon l'expression de Hugues Klein architecte du projet, le Learning centre sera un véritable « troisième lieu » qui se distingue du premier, le foyer, et du deuxième, celui du travail. Le « troisième lieu » est complémentaire aux deux premiers, puisque dédié à la communauté et concerne des espaces permettant aux individus de se réunir et d'échanger de manière informelle. Dans cet espace « neutre et vivant » qui fonctionnerait comme un « facilitateur social », on s'y sent « comme à la maison » (Servet, 2010).

Ainsi, il existerait une sorte d'interdépendance entre Learning centre et pédagogie qui fonctionneraient sur le principe des vases communicants. Cette nouvelle dynamique d'apprentissage suggérant l'évolution du rôle de l'enseignant et de l'apprenant favoriserait la fréquentation du Learning centre. Inversement, les nouvelles opportunités en termes de missions du Learning centre pourraient être propices au renouvellement de la pédagogie universitaire, au travers des pédagogies actives lesquelles, tout comme les Learning centres, prônent « l'autonomie », « la socialisation » ou encore « le guidage ». Ce dernier terme est repris par Chauvigné et Coulet (2010) pour expliquer l'approche par compétence (APC) vue comme une « activité de l'enseignant » qui consiste

à prélever de l'information, à agir sur chacun des éléments théoriques caractérisant la compétence (p.25). Perrenoud (1998) cité par Boutin (2004, p.27) ne manque pas de préciser que l'APC « appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation » et se posent alors les questions de structuration pédagogique (curriculum) et des places de l'apprenant et de l'enseignant. L'étudiant est plus autonome et l'enseignant voit son rôle évoluer puisqu'il n'est plus celui qui sait et professe, mais il devient « guide et médiateur », comme c'est également le cas dans la pédagogie par projet, autre piste de renouvellement pédagogie.

C'est ainsi que le Learning centre, à destination d'un public en demande de nouveauté et conscient d'un nécessaire changement mais ne sachant pas forcément comment s'y prendre, peut être le lieu propice à la collaboration pédagogique. Dans ce cadre, le service pédagogique universitaire du Learning centre pourrait intervenir en soutien des démarches d'évaluation des enseignements et des formations à l'université en offrant aux enseignants une cellule d'aide à la compréhension de ces évaluations. Ainsi, l'enseignant ne serait plus seul face à des résultats parfois déconcertants et pourrait vaincre ses résistances au changement. De la même manière, l'intégration dans le Learning centre d'un service dédié au numérique, pourrait proposer un soutien en terme de formations aux TIC et à leur intégration dans la pédagogie ce qui répondrait à une demande étudiante et une prise de conscience des enseignants.

Toutefois, s'il est clair désormais que cette démarche de renouvellement pédagogique s'inscrit dans la pédagogie active, il ne faut pas négliger les risques que comporterait un transfert de la responsabilité de l'apprentissage aux étudiants. L'enseignant reste une personne ressource incontournable dans le processus d'apprentissage et le Learning centre serait un outil, une sorte de « boussole » qui, face à la masse d'informations à gérer, guidera les apprenants dans la sélection et l'exploitation des ressources. Il jouera un rôle majeur dans le développement de l'apprentissage, en offrant grâce à son fonds, ses missions et sa structuration spatiale, une diversité, une flexibilité, une « modulabilité », qui seyent aux conditions des pédagogies actives. Cette hypothèse repose sur le fonctionnement fondamentalement social de l'être humain.

Références bibliographiques

Alava, S. et Langevin, L. (2001). L'université entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 243-256.

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologie à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 11-21.

Béchard, J.P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.

Béchard, J.-P. et Bédard, D. (2009). *Comprendre le monde des étudiants. Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bisbrouck, M.-Fr. (dir.). (2010). *Bibliothèques d'aujourd'hui : à la conquête de nouveaux espaces*. Paris : Editions du Cercle de la librairie.

Bourgeaux, L., Camus-Vigué, A. et Evans, Chr. (2010). Dedans/dehors : évolution des usages et des attentes des publics de la bibliothèque publique d'information. *Bulletin des bibliothèques de France*, 55, 25-31. Récupéré de http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0025-004.pdf

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025

Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet* (3e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Bulpitt, G. (2009, juin). Les Learning centers : de nouveaux espaces pour une nouvelle façon de travailler avec les étudiants. Dans *9èmes rencontres Formist. La bibliothèque, lieu de formation ?* Récupéré de http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/40663-les-learning-centers-de-nouveaux-espaces-pour-une-nouvelle-facon-de-travailler-avec-les-etudiants.pdf

Cachard, P.-Y. (2010). Les bibliothèques universitaires face à l'écran : portrait du lecteur étudiant en attracteur étrange. *Bulletin des bibliothèques de France,* 55(5), 62-66.

Caisse des dépôts et consignations (2011). *Mettre en place un Learning centre : enjeux et problématiques*. Paris : Conférence des présidents d'université. http://www.cpu.fr/uploa ... ort-learning-centre.pdf

Chauvigné, Chr., et Coulet, J.-Cl. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.

Coulibaly, B. et Hermann, H. (2014). *Learning centre de l'UHA : comment accompagner son ouverture et inciter les futurs usagers à exploiter ce nouveau centre de ressources ?* (Rapport de recherche). Mulhouse : Université de Haute Alsace, Lisec.

Coulibaly, B. et Hermann, H. (2015). L'appropriation d'une innovation par ses usagers : autour du futur Learning centre de l'Université de Haute Alsace. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur ? 31(2)*.Récupéré de http://ripes.revues.org/961

Coulon, A., et Paivandi, S. (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Récupéré du site de l'observatoire national de la vie étudiante : http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf

De Ketele, J.-M. (2010a). La Pédagogie universitaire: un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.

De Ketele, J.-M. (2010b). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Revista portuguesa de pedagogia*, 7-24. Récupéré de http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/viewFile/1137/585

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education : an Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Free Press.

El Mhouti, A., Nasseh, A. et Errad, M. (2012, juin). *Les technologies de l'information et de la communication au service d'un enseignement-apprentissage socioconstructiviste*. Communication présentée à la 1ère rencontre des jeunes chercheurs de l'association Abdelmalek Essaâdi pour la recherche scientifique (ASSARS), Tétouan, Maroc. Récupéré de http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1301g.htm

Enlart, S. et Charbonnier, O. (2012). Internet : une invitation à repenser l'école. *Cahiers pédagogiques*, 500, 60-62.

Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. Dans F. Larose et T. Karsenti (dir.*), La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives (p. 99-128)*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Germain-Rutherford, A. et Diallo, B. (2006). Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités : modèle de formation à l'intégration des TIC. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université (p.153-168)*. Bruxelles : De Boeck.

Germinet, R. (1997). *L'apprentissage de l'incertain*. Paris : Odile Jacob.

Gillet, I. et Scoyez, S. (2002). *Vivre, accompagner un projet : guide à l'usage des étudiants, des tuteurs*. Lyon : Chronique Sociale.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

Jelmam, Y. (2011). Transformations du triangle didactique sous l'effet des TIC à l'université tunisienne. *Distances*, 1-9.

Jouguelet, S. (2009). Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche. (*Rapport à madame la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche*, n°2009-022).

Juno-Delgado, E. (2015a). Enseigner à la génération zapping, ou comment vaincre le temps. Récupéré de http://etudiant.lefigaro.fr/orientation/les-voix-de-sup/detail/article/enseigner-a-la-generation-zapping-ou-comment-vaincre-le-temps-16215/

Juno-Delgado, E. (2015b). *S'adapter au nouveau son de cloche de la génération Z*. Récupéré de http://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/cercle-138060-sadapter-au-nouveau-son-de-cloche-de-la-generation-z-1149973.php

Kerdellant, Chr. (2016). *La génération Z, ces 15-25 ans qui façonnent le monde de demain*. Récupéré de http://www.lexpress.fr/actualite/societe/la-generation-z-ces-15-25-ans-qui-faconnent-le-monde-de-demain_1759548.html

Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method : The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Californie : Teachers college, Columbia university.

Klein, H. (2014, avril). *L'espace du Learning Center*. Communication présentée lors de la Journée des arts et de la culture dans l'enseignement supérieur (Université de Haute).

Lamouroux, M. (2011, janvier). *Le modèle du Learning centre*. Communication présentée lors de la réunion des professeurs documentalistes interlocuteurs académiques, DGESCO. Récupéré de http://eduscol.education.fr/cdi/anim/reunion-des-interlocuteursacademiques/reunions/documents-en-telechargement/2011/lcdef.pdf

Malotaux, S. (2011). Pour des bibliothèques engagées dans la diffusion des savoirs de l'université : l'exemple de l'Institut National Polytechnique de Toulouse. *Bulletin des bibliothèques de France,* 56(1), 54-59. Récupéré de http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-01-0054-011.pdf

Meirieu, Ph. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2012). *Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur*. (Note d'information n° 12.04). Récupéré de http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2012/94/2/NI_12_04_def_v2_218942.pdf

Mucchielli, R. (1984). *L'analyse de contenu : des documents et communications*. Paris : ESF.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Pouget, J. (2013). *Intégrer et manager la génération Y*. Paris : Vuibert.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon,* 9(5), 6p. Récupéré de http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Romainville, M. (2006). Des pratiques en mutation ? Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université (p.7-13)*. Bruxelles : De Boeck.

Sanchez, E., Ney, M. et Labat, J-M. (2011). Jeux sérieux et pédagogie universitaire : de la conception à l'évaluation des apprentissages. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 48-57. Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00613840/document

Servet, M. (2010). Les bibliothèques troisième lieu : une nouvelle génération d'établissements culturels. *Bulletin des bibliothèques de France,* 55(4), 57-66.

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