Sara Decoster (Université de Liège)

Sara.Decoster@ulg.ac.be

**Relever le défi des outils *discovery* : les formations orientées vers l’usage**

**Mots-clés :** compétences informationnelles ; information literacy ; pédagogie active ; active learning ; discovery tools ; user based library ; bibliothèque orientée vers l’usager

**Résumé**

Orientés vers l’usager, reprenant les habitudes de la génération « Google », les outils *discovery* remettent en question le postulat que c’est à l’usager d’étudier la recherche documentaire. Les bibliothèques sont invitées à aller vers l’utilisateur et à se réinventer autour de la notion de « service ».  Dans un monde informationnel où les enjeux sont de plus en plus complexes, le service à l’usager implique plus que jamais que la bibliothèque joue le rôle d’intermédiaire entre l’information et l’usager. Si l’usager doit rester maître de l’information, la formation aux compétences informationnelles reste à l’ordre du jour.

Donnant cours à l’aide d’un outil *discovery*, j’ai conclu qu’il est nécessaire de sortir du cadre très technique d’une recherche documentaire centrée sur la typologie documentaire et les équations de recherche. Ces éléments n’ont pas perdu leur pertinence, mais doivent être intégrés dans une structure basée sur les tâches et compétences de l’utilisateur, à savoir, la compréhension des possibilités et des limites des divers outils, l’interprétation des références et les phases de sélection, obtention et évaluation de l’information. Le but final sera toujours de permettre à l’usager de devenir acteur de l’information et de trouver sa propre position dans le paysage documentaire.

**0.** **Introduction**

Les outils *discover*y, constituant véritablement des interfaces de nouvelle génération, ont révolutionné tout le concept de la recherche documentaire. Cet article part du constat qu’un tel changement radical doit nécessairement se refléter dans les formations à la recherche documentaire.

Nés comme une réponse du monde des bibliothèques aux attentes d’une génération « Google », les outils *discovery* se veulent proche de l’expérience de l’usager (Barton & Mak, 2012). Une barre de recherche unique offre un accès centralisé à une pluralité de des références tant imprimées qu’électroniques. Les contenus proviennent de sources aussi différentes que le SIGB de la bibliothèque, le répertoire institutionnel ou des bases de données diverses (Renaville & Richelle, 2013).

Les formations documentaires basées sus ces outils ne peuvent pas se réduire à un message technique formulé dans un langage de spécialistes, mais doivent être recentrées sur l’acquisition de compétences utiles à l’usager (Cmor & Xin, 2012). C’est dans cet esprit que j’ai voulu moderniser mon enseignement de la recherche documentaire en sept étapes.

**1. Co-construire des cartes mentales**

Depuis le début du nouveau millénaire, le paysage documentaire se caractérise par une complexité accrue, notamment en raison du foisonnement d’informations de qualité hétérogène sur le web. Toute activité de recherche exige désormais de situer chaque source par rapport aux autres.

Pour permettre aux étudiants d’acquérir une bonne vision de l’espace documentaire, celui-ci peut être représenté sous une forme cartographique. La méthode du mindmapping semble donc parfaitement adaptée[[1]](#footnote-1). Cette méthode a déjà appliquée à la recherche documentaire par des chercheurs comme Pochet (2012, p. 96) ou Kortelainen et Vanhala (2004). Les différents concepts de la typologie documentaire peuvent être introduits lors d’une séance de brainstorming combinant le mindmapping avec l’interactivité.

De nombreux logiciels de mindmapping gratuits sont disponibles sur la toile. L’exemple ci-dessous (Figure 1) a été conçu à l’aide du logiciel FreeMind. D’autres exemples sont CMap Tools, VUE (Visual Understanding Environment) ou MindMup. Si tous les canaux, que ce soient un site institutionnel, un blog ou une page Facebook, peuvent être exploités pour partager du matériel dans des contextes différents, certains programmes de mindmapping, comme CMAP Tools ou MindMup, possèdent les fonctionnalités nécessaires pour diffuser une carte mentale sur le web. L’outil LOOC, intégré dans Mendeley, qui a été examiné par B. Pochet (2015), peut également rendre de précieux services.

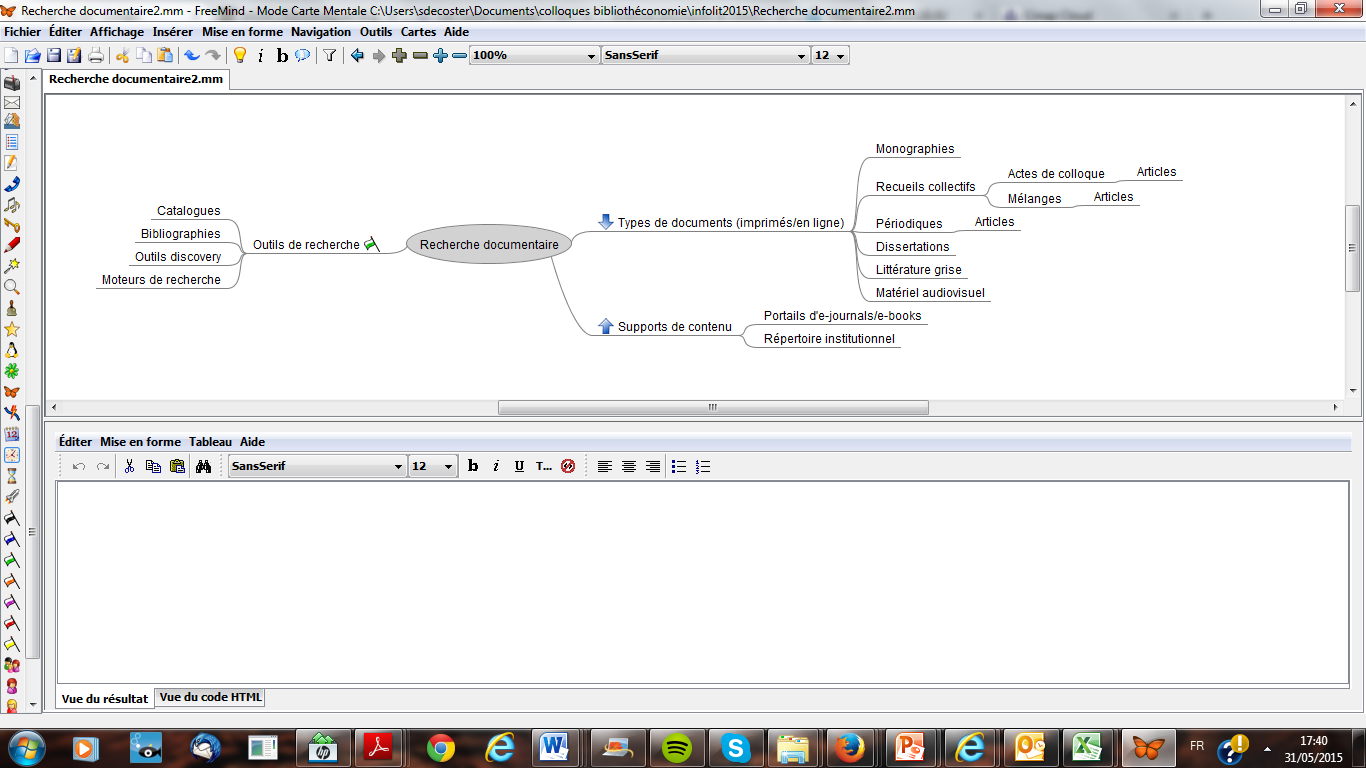


Figure 1: Le mindmapping appliqué à la typologie documentaire, à l’aide de FreeMind

La publication en ligne s’avère particulièrement pratique lorsque la carte mentale sert pendant plusieurs séances de cours. Chaque nouvelle notion est en effet susceptible de compléter la carte mentale, qui deviendra ainsi un fil rouge structurant les différentes activités d’enseignement.

**2. Comparer les ressources par des ateliers en groupe**

Remplaçant les catalogues pour localiser des documents, les outils *discovery* ont également un but d’exploration, permettant notamment de réunir rapidement un ensemble de références. Grâce à la recherche intégrée, rassemblant des notices issues de nombreuses ressources bibliographiques, ces outils représentent un gain de temps considérable pour l’usager. En revanche, il est parfois difficile pour l’étudiant de définir le contenu exact d’un tel instrument multifonctionnel.

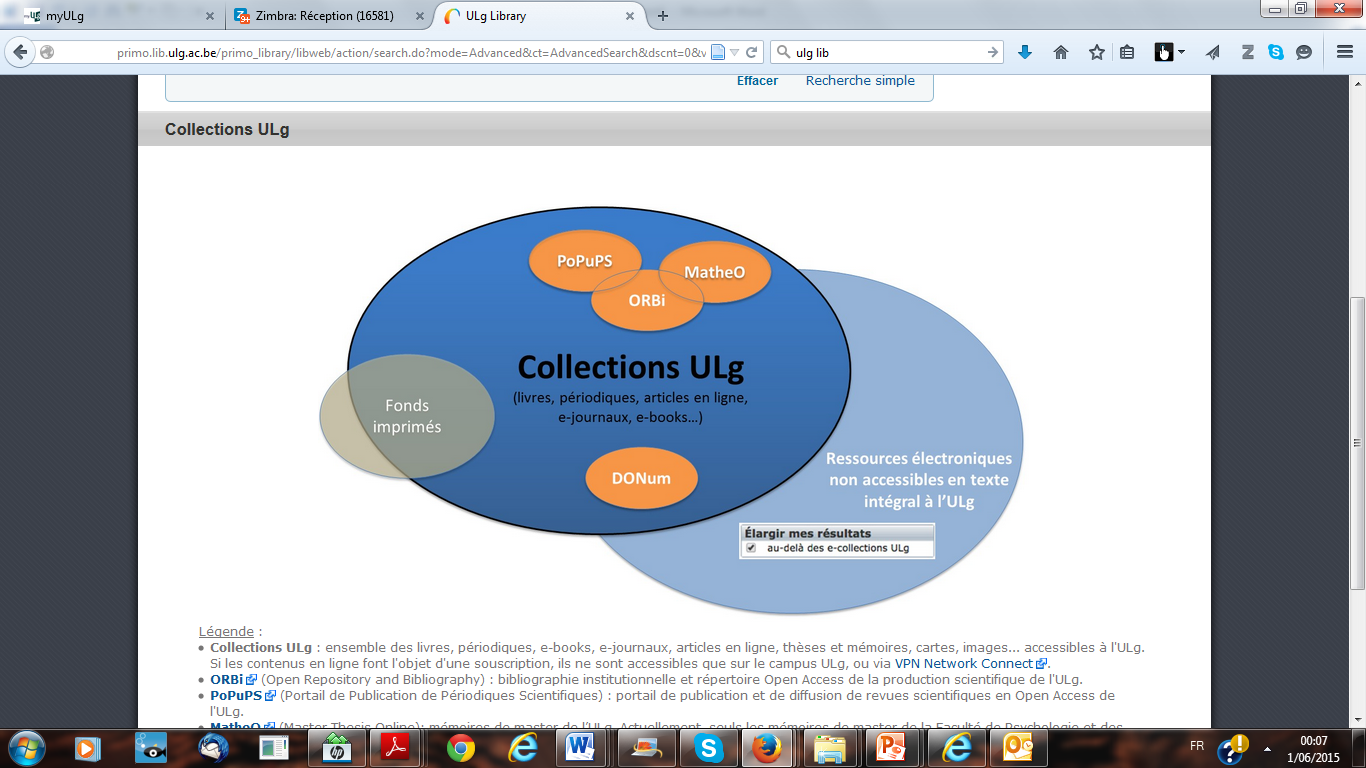


Figure 2: L'outil *discovery* de l'ULg permet de découvrir des documents électroniques et imprimés de diverses origines

C’est pourquoi un aperçu global, déterminant les possibilités et les limites de chaque type de ressource, s’avère indispensable. Il est intéressant d’impliquer les étudiants dans la construction de cet aperçu, par exemple en les divisant en petits groupes dont chacun sera chargé d’examiner brièvement un outil spécifique. Idéalement, toute la classe mènera sa réflexion sur base de critères de recherche communs, nécessairement simples.

Chaque groupe répondra à quelques questions faciles, en se basant sur ses premières impressions pour se prononcer sur le nombre de résultats obtenus, le type de contenu, la validité scientifique des résultats et les moyens d’accéder au texte intégral. En outre, les étudiants s’exprimeront sur la performance de l’outil et sur la convivialité des recherches effectuées. Si cette première analyse est exécutée en tant que devoir à domicile, cette méthode peut également convenir aux enseignements en grand auditoire.

**3. Partir des tâches de l’utilisateur pour définir une stratégie de recherche**

L’hétérogénéité des contenus présents dans un outil *discovery* modifie profondément les modalités de recherche utilisées. La typologie documentaire sera moins déterminante pour définir une stratégie de recherche que dans un OPAC traditionnel. Par exemple, de nombreux articlés étant référencés individuellement, leurs métadonnées peuvent être interrogées (comme dans le cas de Figure 3). La recherche peut parfois même porter sur le texte intégral.

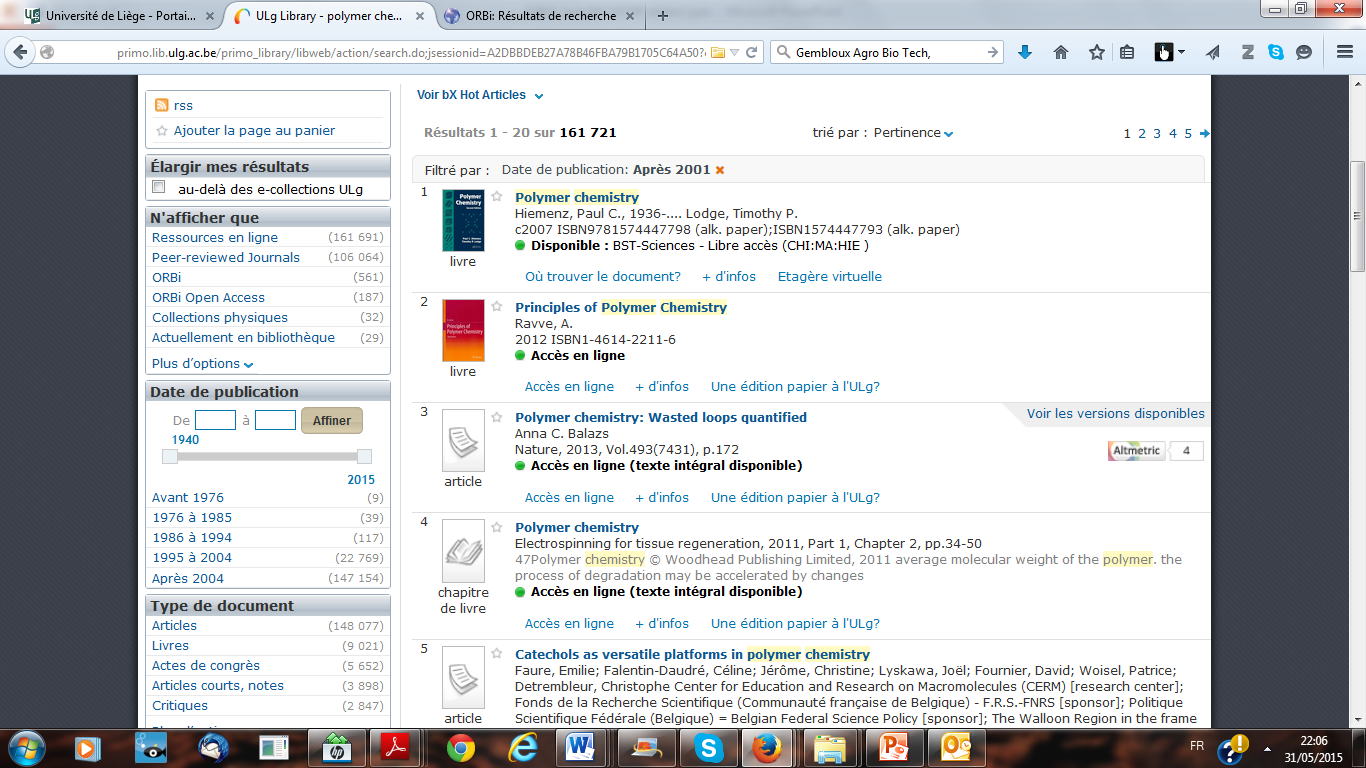


Figure 3: L’article publié dans *Nature* est référencé dans l’outil *discovery*. Le texte intégral est disponible.

Par contre, d’autres articles ne sont accessibles que par le titre du périodique (comme illustré dans les Figures 4 et 5).

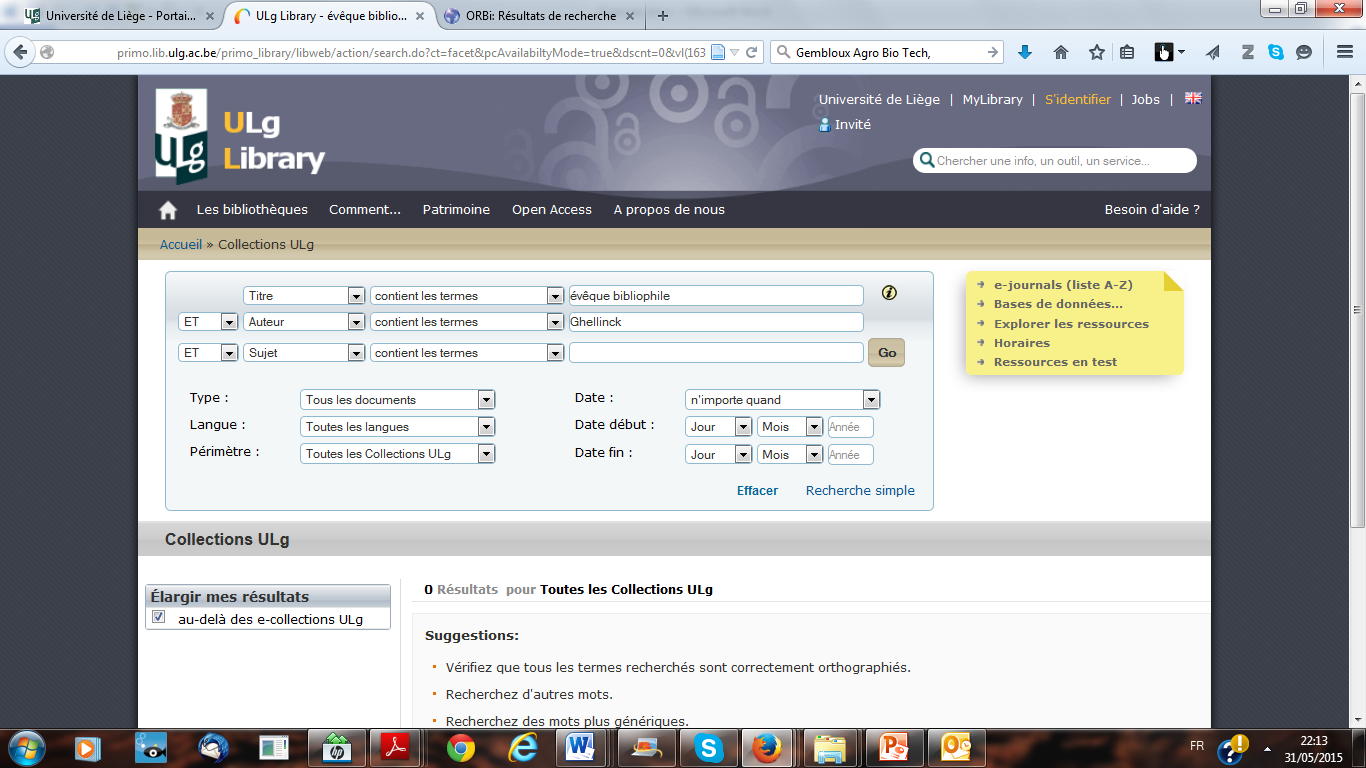
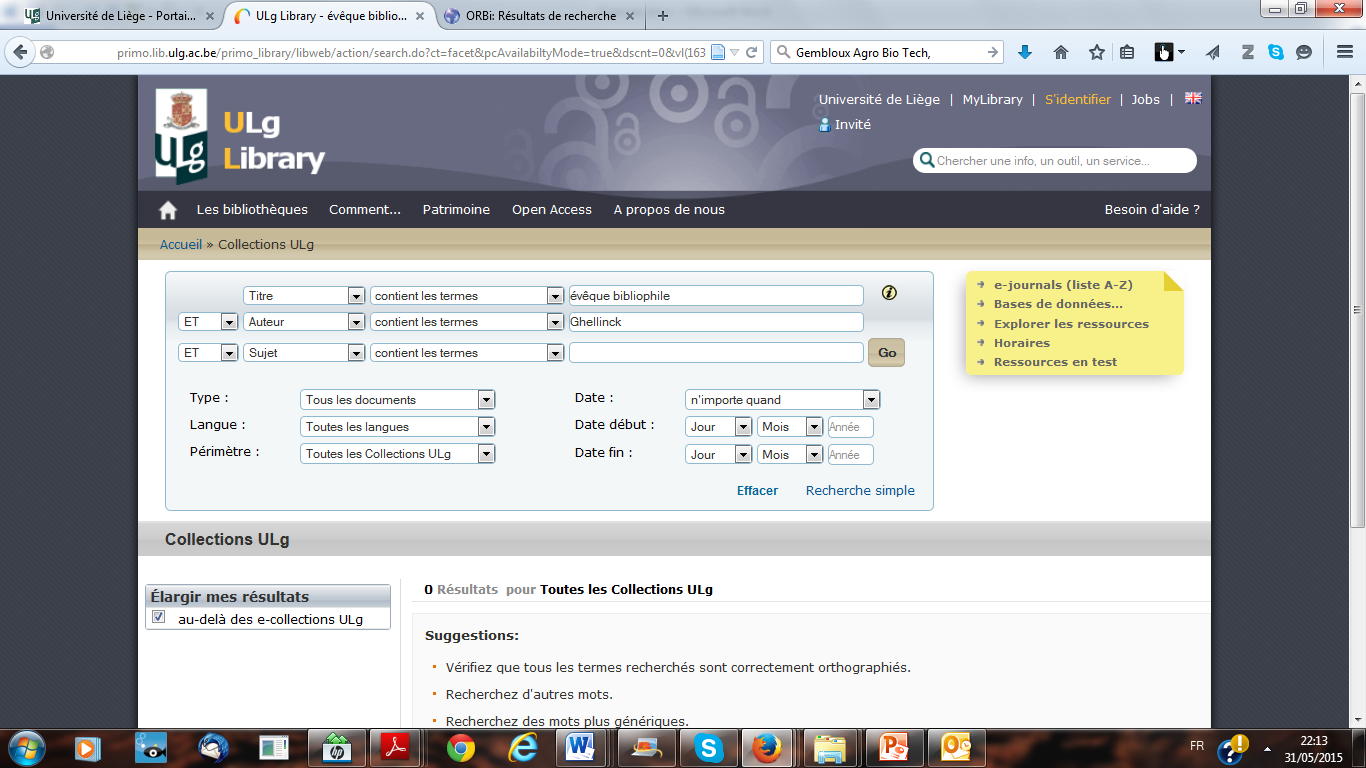


Figure 4 : La recherche a été faite par titre et auteur de l’article. Aucun résultat pour la recherche de l’article : Ghellinck, J. de. (1923). Un évêque bibliophile au XIVe siècle: Richard Aungerville de Bury (1345) : contribution à l'histoire de la littérature et des bibliothèques médiévales (suite et fin). *Revue d'histoire ecclésiastique,* *19,* 157-200.

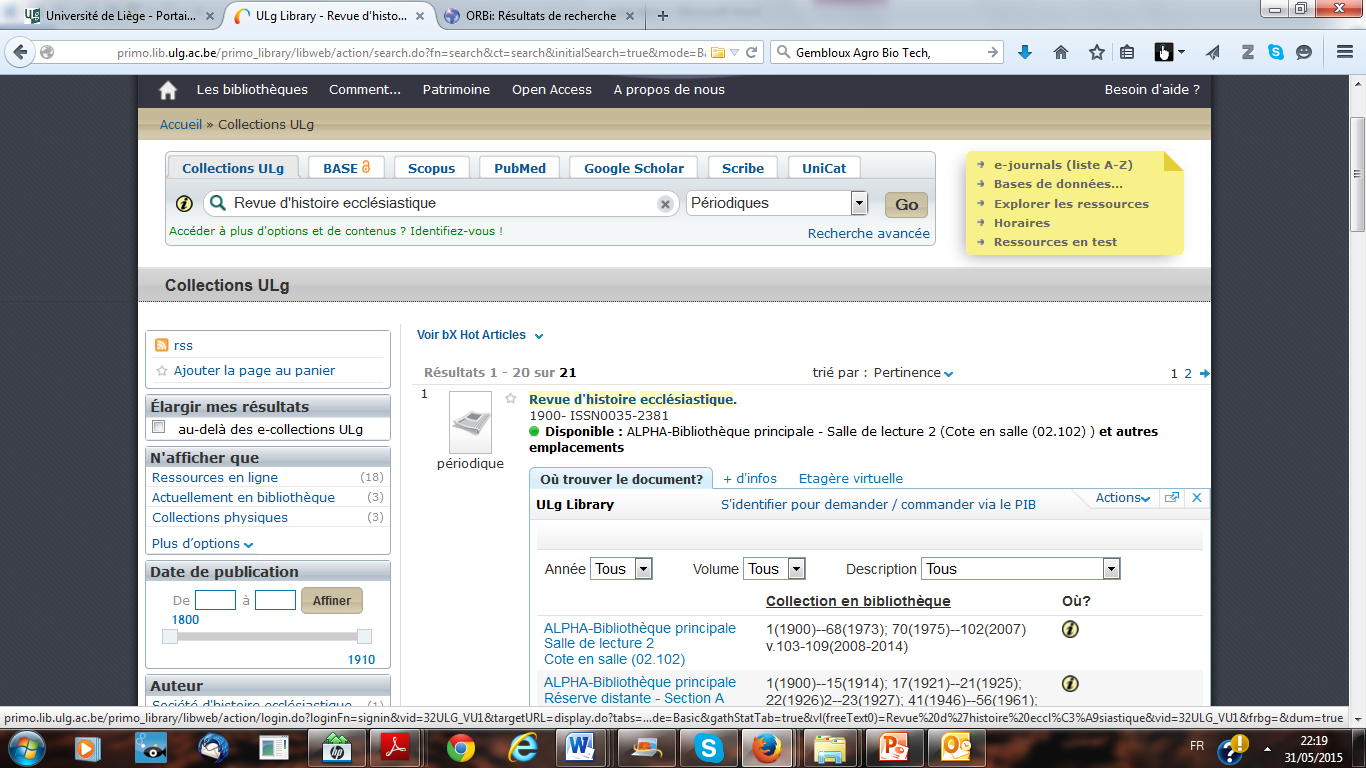


Figure 5: Le périodique *Revue d'histoire ecclésiastique* est disponible sous format imprimé à l’ULg. Les références des différents articles ne sont pas nécessairement indexées dans l’outil *discovery*.

Dans de telles circonstances, des considérations pratiques précèdent nécessairement le questionnement technique sur les équations de recherche. Au lieu de s’interroger sur les opérateurs booléens, l’apprenant essaiera de trouver les documents pertinents pour résoudre un problème d’ingénierie, par exemple. Dans une phase ultérieure, il adaptera ses stratégies de recherche afin d’arriver au résultat souhaité. En effet, le choix des mot- clés adéquats reste important, comme le note aussi Azadbakht (2015).

En résumé, les questions sont formulées autrement, d’une manière plus concrète (Cmor & Xin, 2012). Les outils *discovery* présentent une opportunité pour se rapprocher du vécu de l’étudiant. Bernard Pochet (2012, p. 62-67) note par ailleurs que l’« apprentissage par la résolution de problèmes » semble favoriser la recherche en bibliothèque.

**4. Approfondir** l**es stratégies de recherche à l’aide des pratiques réflexives**

Pour approfondir les stratégies de recherche, il est possible de faire appel aux pratiques réflexives telles qu’elles ont été conçues par Schön (1983). D’après la définition de Saint-Arnaud (2001, p.19), les pratiques réflexives consistent à se « donne[r] le temps de découvrir, après coup, les mécanismes que l'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention ; on parle alors de “réflexion-sur l'action” ».

De fait, lors de leurs recherches dans les outils *discovery*, les étudiants sont amenés à faire appel à plusieurs techniques. Certaines actions sont très intuitives, conformément à l’esprit des outils *discovery*, tandis que d’autres sont réalisées sous l’impulsion du formateur. Adoptant une posture réflexive, l’étudiant jette un regard critique sur son propre parcours et peut comparer les différentes stratégies qu’il a pu employer en diverses circonstances. Comme le remarque Estrella (2001), un tel retour sur sa propre expérience peut mener à une conscientisation par rapport à sa propre démarche.

Ainsi, l’étudiant sera mieux armé pour aller plus loin dans la recherche documentaire et pourra affiner les compétences déjà acquises en ayant recours à des fonctionnalités plus techniques des bases de données.

Ce travail réflexif se fait typiquement sur la durée, d’où l’intérêt d’un carnet de bord ou d’un portfolio (Vierset, 2013 ; Maillart & Poumay, [in press]).

La démarche réflexive semble particulièrement appropriée à la recherche documentaire dans les outils *discovery*. En raison des grandes quantités de références très hétérogènes, la phase d’interprétation des résultats s’avère particulièrement importante. Pour comprendre les résultats de recherche, un examen des métadonnées s’impose. Ensuite, la stratégie de recherche pourra être revue.

Comme le montre la Figure 6, les métadonnées influencent également la construction des facettes. En raison de l’origine diverse des références, leur fonctionnement n’est pas parfaitement univoque. Une sensibilisation par rapport à cette réalité permet d’augmenter les performances des recherches effectuées.

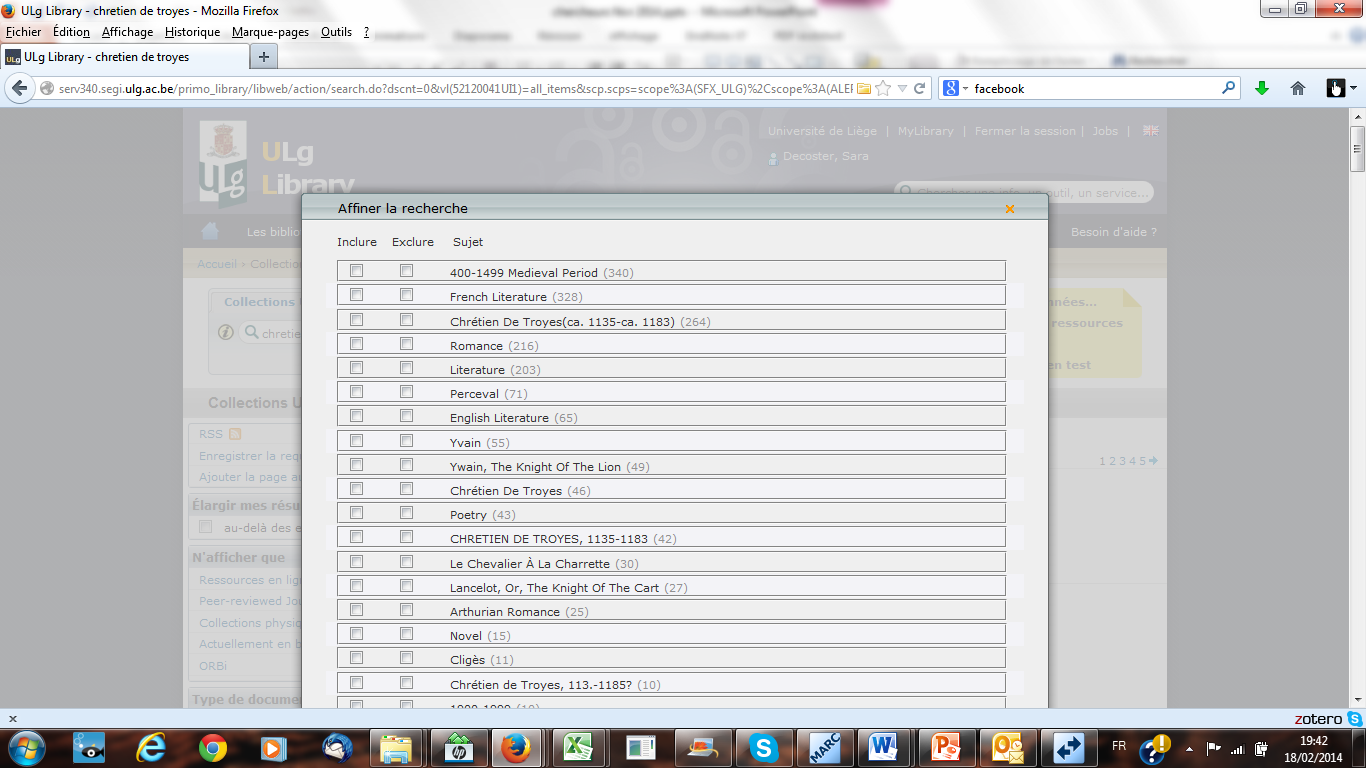


Figure 6: Les facettes renvoient à des références anglophones et francophones. La facette « Literature » mène à d’autres résultats que la facette « French literature ».

**5. Évaluer la qualité de la documentation par la pédagogie inversée**

L’évaluation de l’information est devenue une compétence cruciale. S’il est sans doute indispensable de prévoir un support écrit sur lequel les étudiants pourront s’appuyer, cette phase de la recherche se prête particulièrement bien aux méthodes de la pédagogie inversée. Chaque étudiant est chargé d’analyser un document et exprime un avis sur sa recevabilité scientifique qu’il présentera à ses condisciples lors d’un exposé. Si toute la classe a l’occasion de consulter le document, une discussion impliquant tout le groupe peut avoir lieu, menant ainsi à un enseignement plus interactif.

Pour extrapoler ce type d’exercice vers les grands auditoires, les *minute papers* constituent une solution. Les *minute papers* sont des « micro-activités, très ponctuelles », utilisés aux États-Unis (Poumay & Leclecq, 2011, p. 43, basés sur Angelo & Cross, 1993, p.148-153). Cette méthode se transpose facilement au domaine de la recherche documentaire. Le formateur peut projeter un site web à l’écran, tout en posant des questions visant à valider sa pertinence scientifique. Les étudiants répondent par écrit, éventuellement en discutant avec leurs voisins. Après, les réponses sont partagées au sein du groupe. Certains étudiants préparent un commentaire plus élaboré.

Bien sûr, ces méthodes peuvent s’associer à un large éventail de matières différentes et permettent aussi d’introduire des notions plus techniques, surtout si ce sont les étudiants qui cherchent les exemples.

**6. Organiser un TP interactif en guise de visite à la bibliothèque**

Lorsque les principes de base de la recherche dans un outil *discovery* auront été acquis, il est temps d’apprivoiser les espaces physiques de la bibliothèque. Des travaux pratiques interactifs organisés sur les lieux peuvent remplacer avantageusement la traditionnelle visite guidée de la bibliothèque en début d’année. Familiarisés préalablement aux outils de recherche, les étudiants pourront appliquer les principes vus au cours, éventuellement en travaillant sur un sujet qui leur est propre.

Une telle séance de TP constitue un moment particulièrement adéquat pour s’instruire sur les collections imprimées présentes dans les rayonnages. L’enseignant peut donc demander à ses élèves de localiser différents documents, tels qu’une notice dans une encyclopédie, un volume d’actes de colloque, un article publié dans une revue sous format papier, une monographie ainsi qu’un compte rendu.

Une bonne compréhension du plan de classement aide à appréhender l’agencement de la bibliothèque. Le formateur n’est toutefois pas obligé de montrer les diverses étagères aux étudiants. L’enseignement est rendu plus participatif grâce à des exercices impliquant une réflexion sur la cohérence des collections. Un exemple d’une question potentielle consiste à demander pourquoi un ouvrage particulier est rangé à un emplacement spécifique. Il est également possible de proposer aux étudiants de comparer le contenu de deux armoires. Pour ce faire, les apprenants disposeront bien sûr des brochures de la bibliothèque.

**7. Montrer les enjeux de l’*open access*à l’aide de l’outil *discovery***

Les enjeux de l’*open access* ne sont pas toujours aisés à comprendre pour les étudiants. La démonstration d’un outil *discovery* constitue un moment propice pour aborder cette thématique.

Grâce à l’interface *discovery*, l’usager accède en un seul clic à une multitude de ressources présélectionnées sur base de critères scientifiques. Tel est l’intérêt principal de cet outil par apport à Google. Les résultats de recherche comportent le plus souvent aussi bien des références en *open access* que des textes publiés par des maisons d’édition.

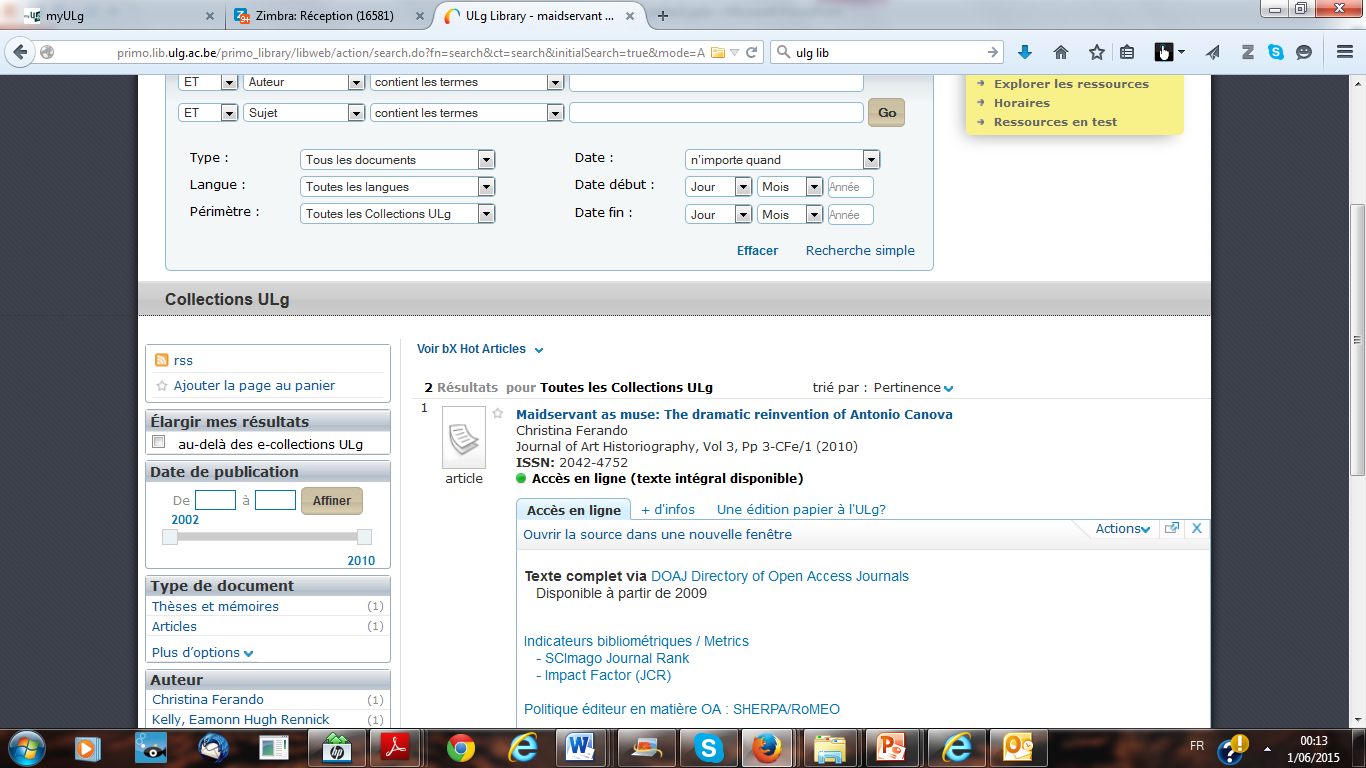


Figure 7: un article en *open access* référencé dans l'outil *discovery* de l'ULg

C’est une occasion pour souligner que la validité scientifique d’un article ne dépend pas du canal de diffusion, mais des procédures de *peer review* mises en place.

Par ailleurs, les outils *discovery* autorisent le chercheur à inventorier les publications dont l’outil ne peut indiquer que l’existence, le texte intégral restant caché derrière un mur (Figure 8). Chacun est ainsi confronté très concrètement à ces sésames qui ne s’ouvrent que moyennant le paiement de sommes parfois très considérables. Le constat peut paraître déconcertant à certains étudiants, mais tous les contenus qui se trouvent sur la toile ne sont pas nécessairement gratuits. De telles expériences permettent de conscientiser les usagers par rapport à la problématique de l’*open access* et sont susceptibles d’encourager les chercheurs à déposer leurs publications dans un répertoire institutionnel.

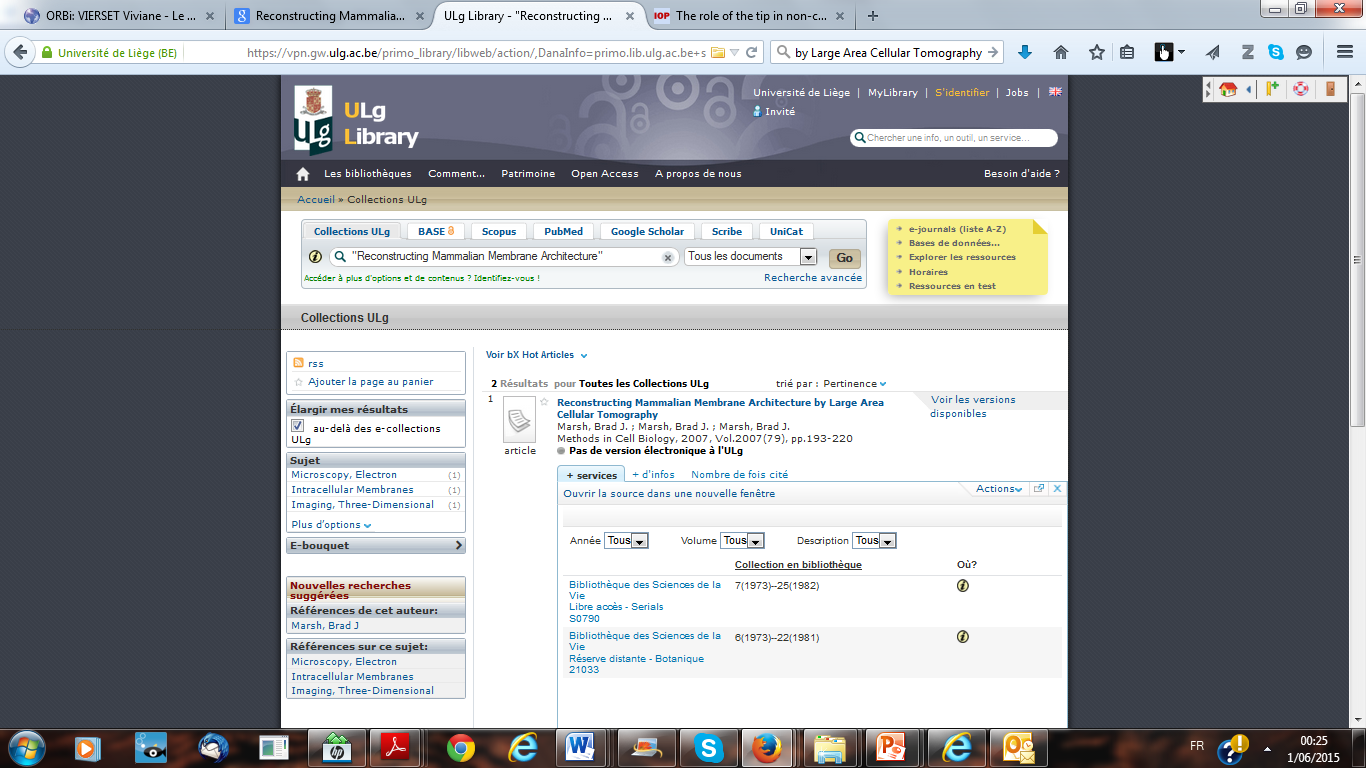


Figure 8 : Un article non disponible à travers l’outil *discovery* de l’ULg

**8. Conclusion**

Les quelques techniques que j’ai rassemblées dans cet article partagent toutes l’ambition de construire un apprentissage qui est, à l’instar des outils *discovery*, orienté vers les besoins de l’usager. Le but est de faire appel à des méthodes participatives rendant les étudiants réellement acteurs de leur processus d’apprentissage.

J’ai essayé d’appliquer des principes interactifs, souvent bien connus, pour reconsidérer mon enseignement de la recherche documentaire. Pour des raisons éminemment pratiques, j’ai veillé à privilégier la simplicité.

Si ces idées sont le fruit d’une réflexion que j’ai menée sur mes propres pratiques d’enseignement, j’ai également été inspirée par mon environnement de travail, et notamment par le groupe Infolit de l’Université de Liège, dont l’objectif est de stimuler les échanges autour de la recherche documentaire dans l’institution. Les enseignements de l’IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur) de l’ULg, que j’ai suivis en 2009 et en 2010, m’ont également été profitables, notamment les séances organisées par M. Poumay et D. Leclercq pour apprendre à gérer les grands groupes.

**9. Références**

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers.* Francisco, CA: Jossey-Bass.

Azadbakht, E. S. (2015). Information literacy and instruction: Information literacy instruction with Primo. *Reference and User Services Quarterly, 54*(3), 23-26. URL: <http://aquila.usm.edu/fac_pubs/8091>

Barton, J., & Mak, L. (2012). Old hopes, new possibilities: Next-generation catalogues and the centralization of access. *Library Trends,* *61*(1), 83-106. URL: <http://hdl.handle.net/2142/34597>

Cmor, D., & Xin, L. (2012). Beyond boolean, towards thinking: discovery systems and information literacy. *Library Management*, *33*(8/9), 450-457.

Estrella, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. Carrefours de l'éducation, *2*(12), 56-65.

Kortelainen, T., & Vanhala, M. (2004). Portfolio, peer evaluation, and mind map in an introductory course of information studies. *Journal of Education for Library & Information Science*, *45*(4), 273-285.

Pochet, B. (2012). *La littérature scientifique dans la formation des bioingénieurs à Gembloux : Vingt années d'évolution du concept d'Information Literacy* (Thèse de doctorat en sciences agronomiques et ingénierie biologique). Université de Liège – Gembloux Agro-Bio Tech, Gembloux, ​​Belgique. URL : <http://hdl.handle.net/2268/135460>

Pochet, B. (2015, mai). *Information literacy ? ... soignez votre LOOC (*Light Online Open Courses*) !* Poster présenté au colloque *Former aux compétences informationnelles à l'heure du web 2.0 et des* discovery tools*,* Gembloux, Belgique.

Poumay, M., & Leclercq, D. (2011). *Méthodes d'action pédagogique et d'évaluation en grands groupes - Partie 1: Les méthodes*. Liège, Belgique : Éditions de l’Université de Liège.

Poumay, M., & Maillart, C. (In press). Los portafolios: Hacia una evaluación mas integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo. In D. Leclercq, & A. Cabrera (Eds.), *Innovaciones en dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la* *enseñanza superior* (pp. 237-251). Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile. URL: <http://hdl.handle.net/2268/168492>

Renaville, F., & Richelle, L. (2013). Déploiement de la solution *discovery* Primo à l'Université de Liège. *Cahiers de la Documentation = Bladen voor Documentatie, 67*(4), 41-53.

Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l’action : Un changement de paradigme. ». *Recherche et Formation, 36*, 17-27.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York NY: Basic Books.

Vierset, V. (2013). Le log book : un support d'apprentissage, d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles. *Bulletin de l'ADMEE-Europe,* 4-18.

URL : <http://hdl.handle.net/2268/158015>

1. Je remercie Mélanie Deum, Sophie Dussart, Bernard Pochet et Muriel van Ruymbeke, qui ont, chacun à leur manière, partagé leurs expériences de mindmapping avec moi. [↑](#footnote-ref-1)