



Bibliothèque numérique de l'enssib

5es Rencontres FORMIST, 9 juin 2005 : « Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer ? »

Comparaison des conceptions pédagogiques de la maîtrise de l'information chez des universitaires britanniques de différentes disciplines

BOONE, Stuart

JOHNSTON, Bill

WEBBER, Sheila

Department of information studies, University of Sheffield, UK

BOONE, Stuart ; JOHNSTON, Bill ; WEBBER, Sheila. Comparaison des conceptions pédagogiques de la maîtrise de l'information chez des universitaires britanniques de différentes disciplines. In *5es Rencontres FORMIST : Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer ? l'enssib à Villeurbanne, 9 juin 2005* [en ligne]. Format PDF.

Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1172>>

Ce document est « **tous droits réservés** ». Il est protégé par le droit d'auteur et le code de la propriété intellectuelle. Il est strictement interdit de le reproduire, dans sa forme ou son contenu, totalement ou partiellement, sans un accord écrit de son auteur.

L'ensemble des documents mis en ligne par l'enssib sont accessibles à partir du site :

<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/>

Comparaison des conceptions pédagogiques de la maîtrise de l'information chez des universitaires britanniques de différentes disciplines

Sheila Webber

Department of information studies, University of Sheffield, UK

Stuart Boone

Department of information studies, University of Sheffield, UK

Bill Johnston

Department of information studies, University of Sheffield, UK

Cet article décrit et compare les résultats d'une enquête sur les conceptions que des universitaires britanniques de deux disciplines (le marketing et l'anglais) ont de la pédagogie de la maîtrise de l'information. Cette étude s'inscrit dans une enquête plus vaste menée auprès d'enseignants de quatre disciplines.

Notre définition de la maîtrise de l'information¹ est la suivante : « L'adoption de conduites informationnelles appropriées pour identifier, quel que soit le média employé, une information adaptée aux besoins, conduisant à un usage avisé et éthique de l'information en société » (Johnston et Webber, 2004, 13).

Ainsi que nous l'avons constaté (Johnston et Webber, 2003), bien qu'il y ait une littérature considérable sur ce sujet, elle est essentiellement produite par des bibliothécaires.

Les modèles ou normes (par exemple, Sconul² Task Force on Information Skills, 1999) qui servent de cadre à son enseignement ont également été développés par des bibliothécaires.

L'objectif de notre recherche est d'aborder la question de la maîtrise de l'information en se focalisant sur les perspectives universitaires.

Aucune étude des conceptions pédagogiques sur ce sujet n'a été réalisée à grande échelle par les universitaires britanniques.

¹ Note des traducteurs : nous avons choisi d'employer l'expression « maîtrise de l'information » dans ce texte, même si elle ne reflète pas exactement le concept anglo-saxon d'*information literacy*.

² Society of College, National and University Libraries.

1) Le contexte de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne

Nous soulignerons quelques traits marquants de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne, car il s'agit de l'environnement de travail de nos interviewés. Tout d'abord, le pourcentage de personnes allant à l'université a connu une augmentation significative au cours des vingt-cinq dernières années : la proportion de la population poursuivant des études après l'enseignement secondaire est passée d'environ 5 % à 37 %. Le nombre d'universitaires n'ayant certainement pas augmenté de manière proportionnelle, cela engendre plus de pression pour eux quant au temps passé à des tâches d'enseignement ou d'administration. De plus, le gouvernement du Royaume-Uni encourage les étudiants à se considérer comme des consommateurs d'éducation, et – exception faite de l'Écosse – la plupart d'entre eux (ou, souvent, leurs parents) doivent payer leurs droits d'inscription. Les parents et les étudiants sont donc particulièrement attentifs à ce que la qualité de l'enseignement soit à la hauteur de cet investissement.

Ainsi, en étudiant les programmes universitaires, on constate une attention grandissante à ce que les formations favorisent l'entrée des étudiants dans la vie active.

Pour chaque cours, les compétences à développer doivent être identifiées.

Deux faits ont également un impact important sur les universitaires : l'évaluation de la qualité de la recherche (*Research Assessment Exercise, RAE*) et celle de la qualité de l'enseignement. Ces évaluations ont eu lieu plusieurs fois. Elles sont prises très au sérieux, car les résultats obtenus déterminent les financements que les universités reçoivent du gouvernement pour l'enseignement et la recherche. Les exercices d'évaluation de la qualité de l'enseignement signifient que chaque universitaire britannique a été sensibilisé à cette question et que toutes les universités, y compris celles qui sont plus axées sur la recherche, ont dû prêter attention à ce point.

2) Le projet de recherche

Le Conseil de recherche en arts et humanités (Art and Humanities Research Council) a attribué à Sheila Webber et Bill Johnston une subvention de 130 000 livres pour un projet de trois ans (novembre 2002 à octobre 2005). Les principales questions abordées par ce projet ont été :

- quelles sont les conceptions de la maîtrise de l'information chez les universitaires britanniques ? ;
- quelles sont les conceptions et les pratiques des professeurs dans le domaine de la formation des étudiants à la maîtrise de l'information ? ;
- les différences de conceptions correspondent-elles aux différences disciplinaires ?

Ce projet s'appuie sur l'approche phénoménographique pour examiner les conceptions des universitaires. La phénoménographie est une étude qualitative, principalement utilisée dans le domaine de la recherche en éducation (Marton et Booth, 1997). Elle était appropriée pour ce type de recherche à cause de l'accent mis sur les différences plutôt que sur les points communs dans les représentations. Cette méthode de recherche a été employée dans de nombreuses études sur la conception qu'ont les universitaires de l'enseignement (voir, par exemple, Trigwell *et al.*, 1994), tout particulièrement dans celle de Bruce (1997) portant sur la vision que le personnel d'une université australienne avait de la maîtrise de l'information. Marton décrit la phénoménographie comme l'« étude empirique des différentes manières qu'ont les gens d'expérimenter, percevoir, appréhender, comprendre et conceptualiser différents phénomènes et aspects du monde qui nous entoure » (Marton, 1994, 4 425).

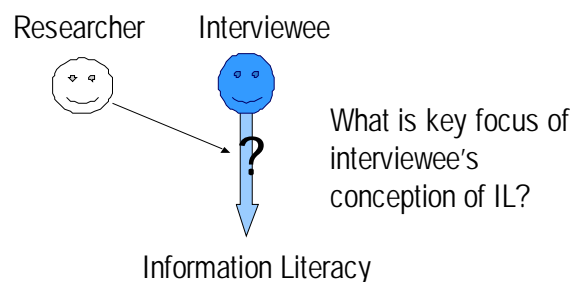


Figure 1 : la nature de l'étude

Durant l'interview, il est important que l'intervieweur laisse de côté ses conceptions *a priori* concernant le phénomène étudié, afin de ne pas influencer l'interviewé (Ashworth et Lucas, 2000). C'est pour cela que, pour notre propre recherche, nous avons conçu des questions ouvertes qui n'appelaient pas une réponse particulière (par exemple, « Quelle est votre conception de la maîtrise de l'information ? » de préférence à « Pensez-vous que tel aspect fait partie de la maîtrise de l'information ? »).

Une autre caractéristique de la phénoménographie est que, lorsqu'il analyse les données, l'enquêteur ne se focalise pas sur l'individu, mais rassemble toutes les données obtenues – dans notre cas, les transcriptions des interviews réalisées – et les analyse dans leur ensemble (comme indiqué en figure 2).

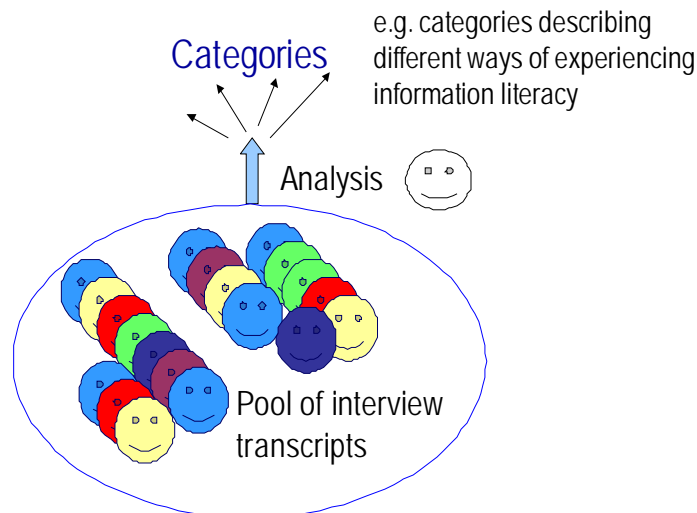


Figure 2 : de la somme des transcription

L'enquêteur identifie des catégories décrivant les diverses façons d'expérimenter le phénomène. Le chercheur veut tout particulièrement repérer les facteurs de première importance. Le chercheur part des données (les transcriptions des interviews) pour construire des « catégories de description », qui décrivent les différentes conceptions qualitatives. Les trois enquêteurs de ce projet (Boone, Johnston et Webber) ont réalisé une analyse collective des transcriptions.

Les catégories de description procurent un instantané des conceptions d'une population particulière à un moment donné – dans notre cas, des universitaires britanniques en 2003-2004.

La description de chaque catégorie inclut des citations provenant des transcriptions d'interviews. En phénoménographie, les citations font partie intégrante de ces catégories et ne sont pas présentées comme « des commentaires intéressants introduits de manière presque accidentelle [. Elles] illustrent plutôt les caractéristiques des catégories identifiées » (Entwistle et Marton, 1984, 226).

Pour cette étude, vingt universitaires ont été interviewés dans chacune des quatre disciplines. Nous avons utilisé la typologie des disciplines de Biglan (telle qu'amendée par Becher, 1989), qui les divise en sciences dures et sciences « molles » et en sciences pures et sciences appliquées.

Les disciplines retenues à l'intérieur de cette typologie sont la chimie (« pure » et « dure »), le génie civil (« dure » et « appliquée »), l'anglais (« molle » et « pure ») et le marketing (« molle » et « appliquée »).

L'une des caractéristiques d'une discipline « molle » est qu'il tend à y avoir un consensus moindre quant à ce qui constitue une contribution au savoir. Dans ce domaine, par rapport à celui des sciences dures, il est plus difficile de déterminer quelles seront les principales questions de

recherche dans l'avenir. Dans le cas d'une discipline appliquée, le but de la recherche peut être d'améliorer la vie sociale ou personnelle. Les résultats de la recherche appliquée incluent souvent des procédures ou des protocoles jugés en des termes pragmatiques.

Pour notre projet, nous avons recherché une population hétérogène. Nous cherchions à introduire des facteurs de variabilité qui puissent affecter les conceptions de la maîtrise de l'information chez les universitaires, ainsi que leur façon de l'enseigner. Les principales caractéristiques pour les échantillons en marketing et en anglais sont montrées dans le tableau 1.

Tableau 1 : caractéristiques des échantillons en marketing et en anglais

	Marketing	Anglais
Sexe	8 femmes et 12 hommes	11 femmes et 9 hommes
Nombre d'années d'enseignement	0-5 à 26-30 ans	0-5 à 31 ans et plus
Tranches d'âge	21-30 à 51-60 ans	21-30 à 61 ans et plus
Qualité de la recherche du département (notes RAE en 2001)	2 à 5	3 à 5
Qualité d'enseignement du département	Satisfaisant à excellent	Satisfaisant à excellent
Type d'université	4 post-1992 et 8 pré-1992 (12 universités différentes)	5 post-1992 et 8 pré-1992 (13 universités différentes)

Les interviews ont été conduites et enregistrées par Stuart Boone entre mars 2003 et février 2004, et transcrites littéralement. Chacune durait en moyenne quarante-cinq minutes et s'organisait autour de trois questions principales :

- « Quelle est votre conception de la maîtrise de l'information ? »
- « Comment impliquez-vous vos étudiants dans l'acquisition de la maîtrise de l'information ? »
- « Quelle est votre conception d'une université active dans la formation à la maîtrise de l'information ? »

Les deux premières questions entraînaient des réflexions et des descriptions concernant les compétences et pratiques de l'interviewé.

La troisième question encourageait les personnes interrogées à réfléchir au-delà des contraintes quotidiennes et à indiquer leurs attentes par rapport à la maîtrise de l'information.

Une analyse visant à identifier à la fois les conceptions de cette dernière et celles *de la pédagogie de la maîtrise de l'information* a été menée pour les deux disciplines.

2.1) Conceptions de la maîtrise de l'information

Le paragraphe suivant décrit les principales caractéristiques de chaque représentation. Quatre conceptions de la maîtrise de l'information chez les enseignants-chercheurs en anglais ont émergé.

- Catégorie 1 : rechercher des informations textuelles et y accéder. L'accent est mis sur la capacité à retrouver des informations textuelles, le plus souvent sous forme imprimée, et à y accéder rapidement et facilement. Et ce, dans le contexte d'une recherche ponctuelle et immédiate (par exemple, un travail d'étudiant ou un article de journal).
- Catégorie 2 : utiliser les technologies de l'information pour rechercher l'information et y accéder. L'accent est mis sur la capacité à utiliser les technologies de l'information pour rechercher de l'information textuelle ou non et y accéder rapidement et facilement. Et ce, dans le contexte d'un projet, devoir ou cours.
- Catégorie 3 : posséder des compétences de recherche de base et savoir comment et quand les employer. L'accent est mis sur la possession d'un ensemble minimum de compétences de recherche et sur la capacité à employer et appliquer ces compétences lorsque c'est nécessaire (par exemple, en écrivant une dissertation ou en préparant un exposé ou une communication). Ces compétences de base sont souvent décrites comme des capacités à bien utiliser la bibliothèque (library skills). Le contexte dépasse ici le cadre universitaire, et cette catégorie s'applique également à la vie courante.
- Catégorie 4 : devenir des apprenants confiants, autonomes et capables de pensée critique. L'accent est mis sur le développement personnel et sur l'acquisition de compétences informationnelles plus élevées afin d'accéder à une pensée critique. Ces compétences sont nécessaires dans tous les aspects de la vie, et l'on n'insiste pas sur le fait d'obtenir un succès professionnel, mais sur celui de devenir un citoyen possédant une culture de l'information.

Dans l'étude sur les représentations de la maîtrise de l'information chez les universitaires en marketing, six conceptions apparaissent.

- Catégorie 1 : accéder rapidement et facilement à l'information pour suivre l'actualité. L'accent est mis sur la capacité à accéder rapidement et facilement à une large variété d'informations. L'objectif principal est de rester à jour et de suivre ce qui se passe dans le monde.
- Catégorie 2 : utiliser les technologies de l'information pour travailler avec l'information. L'accent est mis sur l'emploi efficace et effectif des technologies de l'information pour travailler avec l'information. L'utilisation de logiciels et de réseaux de communication est primordiale. La capacité à manipuler des données aussi bien numériques que textuelles est essentielle dans cette conception.
- Catégorie 3 : posséder un assortiment de compétences informationnelles et les utiliser pour mener à bien les tâches en cours. L'accent est mis sur le développement d'un ensemble de compétences et sur la capacité à utiliser les compétences appropriées pour une tâche spécifique (par exemple, écrire un article ou rédiger un devoir).
- Catégorie 4 : utiliser les compétences informationnelles pour résoudre des problèmes quotidiens. L'accent est mis sur la compréhension d'un problème, souvent réel ou pratique, et sur une utilisation intelligente de l'information pour résoudre ce problème. L'essentiel est le problème et l'emploi de l'information pour le résoudre, plutôt que les compétences.
- Catégorie 5 : devenir des personnes capables de pensée critique. L'accent est mis sur le développement d'un mode de pensée critique. Des compétences informationnelles de haut niveau comme comprendre et interpréter l'information sont nécessaires.
- Catégorie 6 : devenir un professionnel indépendant et sûr de lui. L'accent est mis sur l'utilisation des compétences informationnelles pour devenir un professionnel sûr de lui. Cela implique un accent mis sur le développement personnel, afin de donner du sens aux informations et d'utiliser ces compétences dans la vie de tous les jours.

On peut constater que les deux échantillons d'universitaires ont chacun une conception axée sur les sources d'information et une autre sur l'usage des technologies de l'information. Quoiqu'il en soit, il existe des différences entre ces conceptions apparemment similaires. Ces différences sont en corrélation avec l'idée que les universitaires se font de l'information. Pour les enseignants d'anglais, le texte est essentiel, et ils se réfèrent principalement aux livres. Par contraste, les universitaires en marketing rencontrés pour notre étude mentionnent une grande variété de sources (par exemple, des actualités, des revues du marché, des journaux, des données numériques, des sites

Web d'entreprises, des organisations et des personnes, incluant l'observation de personnes en situation réelle). Les sources électroniques en font plus partie pour les universitaires en marketing. Ces divergences correspondent à des recherches précédentes sur les conduites informationnelles dans les diverses disciplines.

D'autres différences sont liées à l'importance accordée au monde extérieur, les professeurs de marketing insistant plus sur celui en dehors de l'université. Certaines personnes interviewées se réfèrent à leur travail en dehors de l'université pour expliquer l'intérêt que revêt l'information pour elles. « L'information est très significative pour ma profession. Savoir trouver l'information facilement et rapidement est très, très important. » (*Marketing, interviewé n° 9.*) Ces différences de conception entre universitaires en anglais et en marketing sont à mettre en corrélation avec celles qui existent entre une discipline pure (l'anglais) et une discipline appliquée (le marketing).

2.2) Conceptions de la pédagogie pour la maîtrise de l'information

Les enseignants d'anglais ont quatre conceptions de la pédagogie à employer pour la formation à la maîtrise de l'information. Les facteurs clés sont la relation entre les compétences informationnelles et la discipline, ainsi que leur approche de la pédagogie et de l'apprentissage des étudiants.

A) Catégorie 1 : le travail de quelqu'un d'autre

L'accent est clairement mis sur l'enseignement du sujet et non sur la maîtrise de l'information. Si la formation à la maîtrise de l'information a lieu, elle est effectuée par quelqu'un d'autre dans le département (par exemple, un membre du personnel) ou dans l'université (par exemple, des bibliothécaires ou le personnel de la bibliothèque), ou encore par les étudiants eux-mêmes.

« [En ce qui concerne la formation à la maîtrise de l'information,] je dis aux étudiants d'aller trouver par eux-mêmes ! Cela fait partie de leur formation... Je leur dis qu'ils n'auront aucune instruction de ma part. Cela fait partie de leurs qualités d'apprentissage... » (*Anglais, interviewé n° 16.*)

La maîtrise de l'information est en dehors du monde universitaire.

« Les notions de maîtrise de l'information sont totalement en dehors des "détecteurs" (perceptions ?) des professionnels, et, lorsqu'ils réalisent la nécessité de ces notions, ils les considèrent comme relevant du travail de quelqu'un d'autre. » (*Anglais, interviewé n° 6.*)

B) Catégorie 2 : une addition ou un effet secondaire de l'enseignement du sujet

L'objectif pédagogique est de réussir ce qui est demandé dans le cours, et la maîtrise de l'information est clairement exprimée comme quelque chose que les étudiants doivent acquérir ou apprendre lorsqu'ils rédigent leurs devoirs ou travaillent le sujet. La maîtrise de l'information n'est donc pas enseignée de manière active, mais plutôt perçue comme un effet secondaire des leçons et de l'apprentissage de la discipline.

« C'est un processus de réflexion sur la littérature et d'analyse critique. Je ne pense pas que j'enseigne [la maîtrise de l'information] de manière explicite. Les étudiants l'absorbent à travers les lectures, les débats, et durant toute l'expérience. » (*Anglais, interviewé n° 20.*)

C) Catégorie 3 : introduire les étudiants aux sources d'information

L'essentiel est d'introduire les étudiants aux sources d'information, qu'ils seront capables d'utiliser pour des devoirs et exposés dans le court terme, comme pour d'autres cours et situations dans le long terme. L'accent est mis sur la préparation des étudiants à leur type d'études, en leur donnant (ou en améliorant) les compétences dont ils auront besoin durant leur cursus universitaire et, jusqu'à un certain point, au-delà.

« [Se référer à la maîtrise de l'information] est souvent l'occasion d'envoyer les étudiants vers d'autres sources qui existent. » (*Anglais, interviewé n° 8.*)

La prise de conscience et l'utilisation de l'information sont considérées ici comme un signe de réussite universitaire. La maîtrise de l'information est souvent perçue en termes de compétences de recherche et de capacités transférables.

D) Catégorie 4 : s'engager auprès des étudiants pour leur montrer la valeur de l'information et de sa maîtrise

L'essentiel est dans l'engagement auprès des étudiants (souvent décrit en des termes personnels, par exemple, « se connecter ») et le développement d'une prise de conscience comme d'une compréhension de l'information et de sa maîtrise. L'enseignement insiste sur le développement personnel des étudiants, sur le fait de les rendre autonomes et conscients, et inclut une participation active, la réflexion, les découvertes imprévues et par eux-mêmes.

« Quand vous parlez précisément de [la maîtrise de l'information], les étudiants réalisent que c'est réellement utile. Je pense que cela encourage et développe un certain type d'ambition, à mon avis, dans le sens où leur travail est indépendant, intéressant, significatif... Cela ouvre des possibilités. Eh bien, ils peuvent devenir experts. C'est un moment plutôt important, à mon sens. » (*Anglais, interviewé n° 13.*)

Les étudiants apprennent à maîtriser l’information en développant une compréhension de celle-ci et de son usage dans le contexte de leurs propres besoins informationnels.

Les changements résultent de l’engagement avec les formateurs, les pairs, les sources d’information et, plus largement, la société de l’information, à travers une participation active, la résolution de problèmes, la réflexion critique et la découverte par soi-même.

« [La maîtrise de l’information] est quelque chose que l’on peut utiliser la vie durant. Cela implique, dans ma perception, qu’elle fait partie d’un engagement et d’une participation civiques. Si l’on ne possède pas une compréhension, même minime, de la manière dont l’information est produite (comment elle est construite, présentée, et comment – si l’on peut dire ainsi – elle est conçue pour être comprise et interprétée), alors on ne peut pas comprendre le monde. » (*Anglais, interviewé n° 6.*)

Les universitaires spécialisés en marketing ont cinq conceptions de la pédagogie concernant la maîtrise de l’information. Les facteurs clés de la variation de leurs perceptions sont leurs représentations de la maîtrise de l’information (décrites *supra*) et leurs objectifs pédagogiques. Les relations entre les facteurs sont illustrées par le tableau 1, et la description des cinq catégories suit.

Tableau 2 : la pédagogie de la maîtrise de l’information chez les universitaires britanniques spécialisés en marketing

	1. Le travail de quelqu’un d’autre	2. Améliorer les compétences informationnelles des étudiants jusqu’à un niveau approprié	3. Faciliter l’accès à une grande variété de ressources	4. Montrer aux étudiants quand et comment utiliser des compétences informationnelles	5. Aider les étudiants à comprendre en quoi acquérir la maîtrise de l’information est essentiel pour eux
Conception de la maîtrise de l’information	Outils d’accès à l’information.	Outils.	Accès à l’information par les technologies de l’information.	Accès à l’information par les technologies de l’information.	Résolution de problèmes. Pensée critique. Professionnel indépendant.
Point central de la pédagogie	Le sujet (marketing) et l’idée que les enseignants se font des étudiants.	Le cours spécifique et l’idée que les enseignants se font des étudiants.	L’universitaire lui-même, son enseignement et ses propres attentes par rapport aux étudiants.	Le cours spécifique et les attentes par rapport aux étudiants.	Aider à la compréhension des étudiants.

E) Catégorie 1 : le travail de quelqu'un d'autre

La représentation de la maîtrise de l'information correspond aux catégories 1 ou 3. Le sujet (marketing) est central. Le rôle d'enseignement de la maîtrise de l'information est rejeté.

« Mon travail, dans un cours de deux heures, est d'enseigner le sujet aux étudiants durant deux heures. Quand je fais un cours, j'enseigne ce cours. Je ne leur apprend pas à rechercher les ressources électroniques. » (*Marketing, interviewé n° 3.*)

Les enseignants ont des idées préconçues sur les étudiants, sur leurs compétences et sur les connaissances qu'ils peuvent ou non avoir.

« Mes étudiants sont en troisième année. Je pars donc du principe général qu'au cours des deux années précédentes ils ont sans doute appris ces compétences jusqu'à un certain degré. » (*Marketing, interviewé n° 8.*)

F) Catégorie 2 : améliorer les compétences informationnelles des étudiants jusqu'à un niveau approprié

L'accent est mis sur l'adéquation entre des outils informationnels et un cours spécifique. La conception de la maîtrise de l'information est de posséder un ensemble de compétences informationnelles et de les appliquer à l'activité en cours. La pédagogie employée est de donner des enseignements ou des cours qui permettent de réussir ce qui est demandé, en répondant à ce que les enseignants imaginent des besoins des étudiants à ce moment-là.

« Cela implique d'avoir une sorte de "boîte à outils" de compétences que je peux montrer aux étudiants pour qu'ils l'utilisent. Je dois dire que je n'enseigne pas beaucoup la maîtrise de l'information, mais il y a quelques points importants ou des outils spécifiques que j'aborde avec différentes classes. » (*Marketing, interviewé n° 14.*)

G) Catégorie 3 : faciliter l'accès à une grande variété de ressources

Dans cette conception, le point central est le rôle de l'enseignant pour faciliter l'accès à l'information. L'accent est mis sur la prise de conscience des besoins des étudiants et sur l'adaptation de l'approche pédagogique à ces attentes. La représentation de la maîtrise de l'information est « *Accéder à l'information rapidement et facilement et être conscient de ce que l'on fait* » ou « *Utiliser les technologies de l'information pour travailler avec l'information de manière efficace et efficiente* ». L'accent est mis sur le fait que l'enseignant doit rendre accessible l'information, en relation avec son propre enseignement, et que l'étudiant doit être capable d'accéder à l'information.

H) Catégorie 4 : montrer aux étudiants quand et comment utiliser des compétences informationnelles

Dans cette conception, l'essentiel est d'introduire la maîtrise de l'information au moment où les étudiants en ont besoin. Lorsqu'ils évoquent des changements dans l'enseignement, les universitaires parlent souvent de s'adapter aux attentes et préférences des étudiants, ou de réagir après avoir observé leurs comportements. Ces universitaires aiment également les convaincre que ces compétences leur seront utiles durant toute leur vie et pas seulement pendant leurs études.

« En dehors de tout ce que les étudiants ont à apprendre sur le sujet, j'aime qu'ils apprennent à trouver des éléments pour leurs devoirs et les ressources accessibles par l'informatique ou à la bibliothèque. J'aime qu'ils découvrent un aspect plus pratique des choses comme la communication, la discussion et d'autres éléments comme ça, mais je ne sais pas si cela peut être classifié comme compétences informationnelles ou pas. Je pense que l'expérience d'apprendre est, *hum*, pouvez-vous sortir de l'université et travailler après avoir obtenu un diplôme, et non de savoir par cœur qui a écrit tel article précis en 1978. » (*Marketing, interviewé n° 3.*)

I) Catégorie 5 : aider les étudiants à comprendre en quoi acquérir la maîtrise de l'information est essentiel pour eux

L'essentiel est que les étudiants comprennent le rôle et l'importance de la maîtrise de l'information dans le marketing et dans la vie en général.

« Les gens savent vraiment combien c'est important et combien ces compétences sont de plus en plus cruciales lorsqu'il s'agit de réaliser des choses dans la vie quotidienne. Qu'ils soient des universitaires ou des professionnels n'a aucune importance. Vous savez, le monde est centré autour de l'information, et nous éduquons une génération de travailleurs du savoir. Qu'ils soient donc le mieux formés possible lorsqu'ils nous quittent. » (*Marketing, interviewé n° 10.*)

L'intention est que l'étudiant apprenne par des canaux divers, à travers la participation active, le questionnement, les études de cas, mais aussi grâce à la présentation et à l'accès facilité aux ressources.

3) Discussion

Quantité de recherches ont déjà été menées sur la conception de l'enseignement chez les universitaires. Un nombre important de ces recherches ont d'ailleurs utilisé la même approche

phénoménographique que la nôtre. Samuelowitz et Bain (2001) ont établi une revue de la littérature à ce sujet et ont noté que les études identifient généralement des conceptions que l'on peut ranger dans trois groupes :

- des catégories de transmission du savoir (par exemple, transférer le savoir, expliquer le programme) ;
- des catégories intermédiaires (par exemple, centrées sur l'interaction entre l'étudiant et le professeur) ;
- des catégories de facilitation de l'apprentissage (par exemple, faciliter les changements conceptuels et la compréhension).

Il y a une corrélation entre les catégories que nous avons identifiées et celles-ci. Par exemple, pour le marketing, les catégories « *Améliorer les compétences informationnelles des étudiants* » et « *Faciliter l'accès à une grande variété de ressources* » pourraient être caractérisées comme « *Transmission du savoir* ». « *Montrer aux étudiants quand et comment utiliser des compétences informationnelles* » pourrait être catégorisé en « *Intermédiaires* », tandis qu'« *Aider les étudiants à comprendre en quoi acquérir la maîtrise de l'information est essentiel pour eux* » ferait partie de « *Facilitation de l'apprentissage* ».

La différence la plus notable entre les précédentes conceptions de l'enseignement et notre recherche est notre découverte de la catégorie « Le travail de quelqu'un d'autre ». Cela n'avait sans doute pas été identifié, car les autres études demandaient aux enseignants, de façon explicite ou implicite, de réfléchir à leurs expériences d'enseignement de leur propre sujet. Étant donné l'importance croissante accordée à l'étude et aux compétences durant tout le programme, cette catégorie pourrait être source de réflexion.

Quoi qu'il en soit, les bibliothécaires pourraient également voir cela comme une opportunité, pour eux, d'effectuer un travail que les enseignants ne souhaitent pas assurer.

Les similarités de *conception de la pédagogie de la maîtrise de l'information* entre les enseignants d'anglais et de marketing sont les suivantes :

- l'émergence de la catégorie « Le travail de quelqu'un d'autre » dans les deux disciplines ;
- l'importance des approches pédagogiques qu'ont les universitaires pour déterminer leur conception. Bien qu'elle semble être un facteur qui aurait pu être prédit, on constate que, dans la littérature concernant les bibliothèques et l'information, les échecs des universitaires dans l'enseignement de la maîtrise de l'information sont souvent imputés à leur manque de compétences informationnelles, plutôt qu'à leur approche de l'enseignement ;

- on retrouve également une similarité entre les deux approches de l'enseignement par « sources », bien que la conception des universitaires spécialisés en marketing mette plus l'accent sur l'implication des enseignants dans la facilitation de l'accès à l'information (incluant leurs propres notes de cours, etc.), qui est considérée comme faisant partie de leur pratique enseignante.

Une différence notable entre les représentations des deux disciplines est que la conception de la maîtrise de l'information elle-même n'est pas un facteur clé des conceptions pédagogiques des enseignants d'anglais. Il s'agit plutôt du lien perçu entre la maîtrise de l'information et la discipline. Ce résultat peut être mis en relation avec le fait que l'information, de façon évidente, est davantage perçue comme importante dans la discipline du marketing.

Cela ressort des citations des interviewés en marketing. Par exemple :

« L'information est donc vitale. Et être à jour dans les informations que l'on réunit est essentiel. » (*Marketing, interviewé n° 9.*)

« Vous savez, le monde est centré autour de l'information, et nous éduquons une génération de travailleurs du savoir. » (*Marketing, interviewé n° 10.*)

On retrouve cette même évidence dans les manuels de marketing, où le besoin de réunir, d'analyser et de gérer l'information est souligné. Les manuels ont tendance à être la référence pour les étudiants en première année de marketing. Ainsi, bien qu'ils ne décrivent pas précisément la maîtrise de l'information, ils présentent aux étudiants un aperçu d'une discipline pour laquelle les compétences informationnelles et l'utilisation de l'information sont nécessaires dans la pratique.

Par contraste, l'enseignement de l'anglais s'appuie beaucoup moins sur l'usage des manuels. Certains éléments impliquant un haut niveau de maîtrise de l'information, par exemple son utilisation critique, peuvent être considérés comme partie intégrante de l'anglais en tant que discipline (et *non* comme de la maîtrise de l'information). Cela pourrait aider à justifier la conception de l'enseignement de la maîtrise de l'information des universitaires spécialisés en anglais comme un « *effet secondaire* », pour laquelle on ne retrouve pas d'équivalent en marketing.

4) Implications pour les bibliothécaires

L'un des résultats de notre recherche est que la conception de la pédagogie chez les universitaires est un des facteurs clés de leur enseignement de la maîtrise de l'information. Même si l'enseignant améliorerait ses compétences dans la recherche de ressources électroniques, par exemple, cela ne signifierait pas nécessairement qu'il faciliterait l'apprentissage des étudiants. L'universitaire

pourrait les aider à améliorer leur maîtrise de l'information parce qu'il aurait changé sa conception pédagogique (par exemple, en quittant l'approche « transmissive »). Bien que cela puisse sembler frustrant pour les bibliothécaires (qui peuvent plus facilement aider les universitaires à perfectionner leurs modes de recherche qu'à changer leurs approches de l'enseignement), cela permet de se focaliser sur les options existantes. Par exemple, s'il travaille avec un universitaire pour lequel la conception de la maîtrise de l'information est d'« améliorer les compétences informationnelles des étudiants », un bibliothécaire pourra apporter des preuves contredisant les a priori de l'enseignant sur les étudiants. Le bibliothécaire pourra aussi tenter de compléter les formations uniquement centrées sur les sujets donnés par les universitaires. Il pourra également offrir des cours qui compléteront la compréhension que les étudiants peuvent avoir de certains aspects spécifiques de la maîtrise de l'information enseignés par les universitaires, de même qu'établir des liens avec les applications possibles de cette dernière en dehors de ces cours.

On peut également noter que certains universitaires ont une conception de haut niveau de la maîtrise de l'information, par exemple en insistant sur la pensée critique, et que certains ont le même type de représentation concernant l'enseignement, en se focalisant sur la facilitation de la compréhension et des changements conceptuels. Les universitaires qui défendent ce type de conceptions ont tous parlé positivement de la bibliothèque lors des interviews. Ils étaient conscients du travail accompli par les bibliothécaires pour aider les étudiants à améliorer leurs compétences informationnelles. Malgré cela, ces universitaires ne travaillaient pas nécessairement avec les bibliothécaires pour enseigner la maîtrise de l'information. L'une des explications pourrait être que ceux-ci étaient plus axés sur une approche de l'enseignement fondée sur la « *transmission du savoir* », par exemple en insistant sur l'accès aux sources et sur l'acquisition d'un ensemble de compétences plutôt qu'en s'impliquant auprès des étudiants pour faciliter leur compréhension. Cela serait dissuasif pour les universitaires qui ont une démarche pédagogique plus développée.

À partir de ces perspectives, il est légitime, pour les bibliothécaires, de réfléchir à leur propre conception de la maîtrise de l'information et de sa pédagogie, et de prendre conscience de la variété des approches possibles. Cela pourrait provoquer des changements dans leurs pratiques pédagogiques.

Cela pourrait également sensibiliser les bibliothécaires aux diverses approches des universitaires, pour déterminer la façon de travailler avec eux et l'impact qu'ils souhaitent avoir sur l'apprentissage des étudiants.

Enfin, notre recherche a mis au jour des différences entre les disciplines sur la manière de concevoir et d'enseigner la maîtrise de l'information. Cela apporte une preuve supplémentaire au

fait que fournir une approche uniforme³ de celle-ci a peu de chances d'aboutir réellement auprès des étudiants et enseignants.

Explorer la nature et le sens de la maîtrise de l'information pour une discipline donnée serait une voie plus fructueuse. De précédentes études sur les comportements de recherche de l'information, ainsi que notre propre recherche, peuvent fournir des indications utiles aux bibliothécaires à ce sujet. Nous considérons notre recherche comme un appel à l'empathie et au dialogue entre bibliothécaires et universitaires, pour la mise en place commune d'une pédagogie adaptée aux étudiants dont ils ont la charge.

Bibliographie

ASHWORTH, P. ; LUCAS, U. « Achieving Empathy and Engagement: a Practical Approach to the Design, Conduct and Reporting of Phenomenographic Research ». *Studies in Higher Education*, 2000, 25 (3), p. 295-308.

BECHER, T. *Academic Tribes and Territories*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education, 1989.

BRUCE, C. *The Seven Faces of Information Literacy*. Adélaïde : Auslib Press, 1997.

ENTWISTLE, N. ; MARTON, F. « Changing Conceptions of Learning and Research ». In Marton, F., Hounsell, D., et Entwistle, N. *The Experience of Learning*. Édimbourg : Scottish Academic Press, 1984, p. 211-228.

JOHNSTON, B. ; WEBBER, S. « Information Literacy in Higher Education: a Review and Case Study ». *Studies in Higher Education*, 2003, 28 (3), p. 335-352.

JOHNSTON, B. ; WEBBER, S. « The Role of LIS Faculty in the Information Literate University: Taking over the Academy ? ». *New Library World*, 2004, 105 (1196/1197), p. 12-20.

MARTON, F. « Phenomenography ». In Husén, T., et Postlethwaite, T. N. (éd.). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon, 1994, 2^e éd., vol. 8, p. 4424-4429.

MARTON, F. ; BOOTH, S. *Learning and Awareness*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 1997.

MCMAHON, C. ; Bruce, C. « Information Literacy Needs of Local Staff in Cross-Cultural Development Projects ». *Journal of International Development*, 2002, n° 14, p. 113-127.

³ Note des traducteurs : *one size fits all*, littéralement « taille unique ».

SAMUELOWICZ, K. ; BAIN, J.-D. « Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning ». *Higher Education*, 2001, n° 41, p. 299-325.

SCONUL TASK FORCE ON INFORMATION SKILLS. *Information Skills in Higher Education*. Londres: Society of College, National and University Libraries, 1999.

TRIGWELL, K. ; PROSSER, M. ; TAYLOR, P. « Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science ». *Higher Education*, 1994, n° 27, p. 75-84