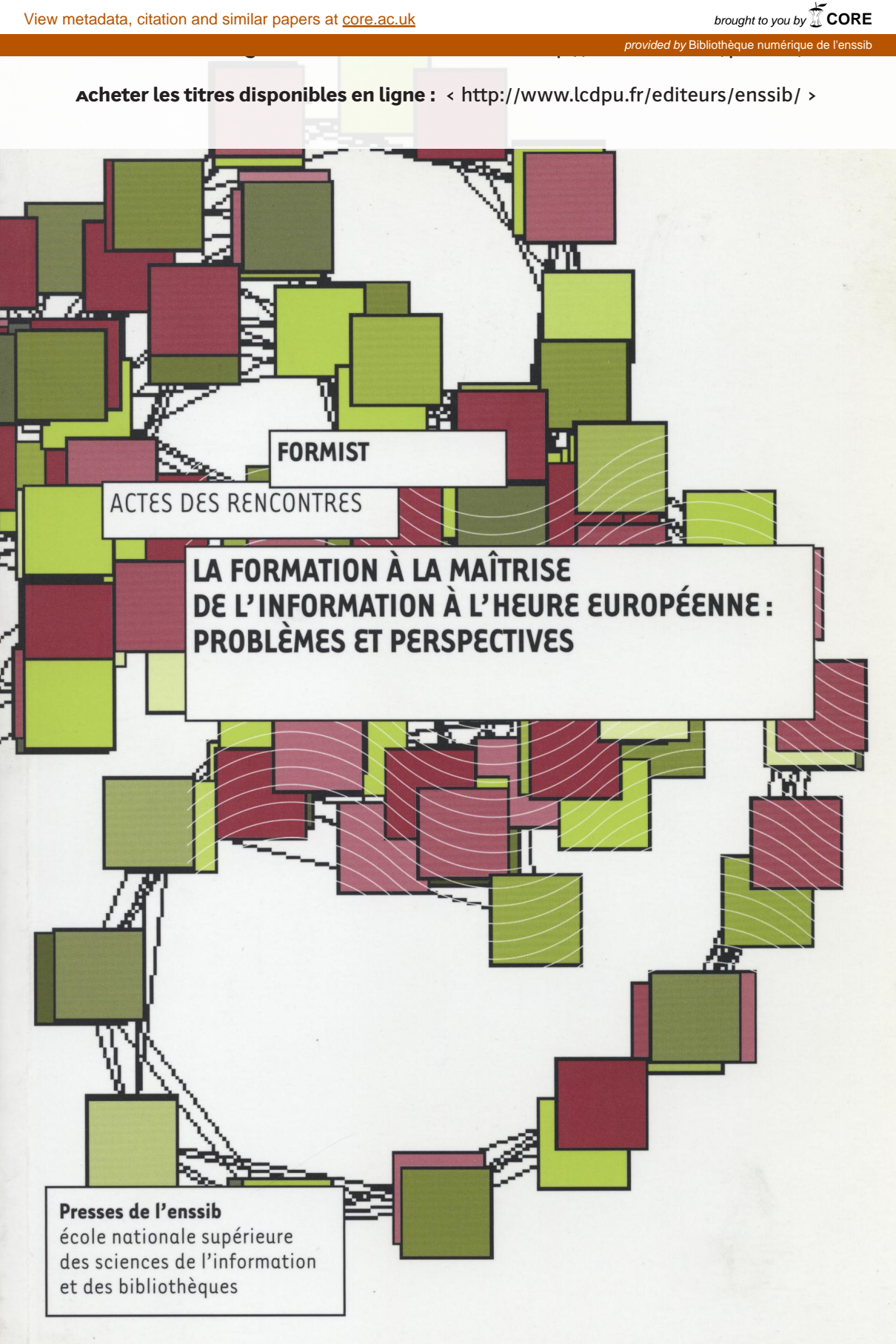


acheter les titres disponibles en ligne : < <http://www.lcdpu.fr/editeurs/enssib/> >



FORMIST

ACTES DES RENCONTRES

**LA FORMATION À LA MAÎTRISE  
DE L'INFORMATION À L'HEURE EUROPÉENNE :  
PROBLÈMES ET PERSPECTIVES**

**Presses de l'enssib**  
école nationale supérieure  
des sciences de l'information  
et des bibliothèques

La formation à la maîtrise de l'information  
à l'heure européenne :  
problèmes et perspectives

Presses de l'enssib

## Titres disponibles dans la collection

**Les compétences documentaires :  
des processus mentaux à l'utilisation de l'information**

Claire Denecker

**Une politique d'acquisition pour une bibliothèque d'étude  
et de recherche**

Valérie Travier

**Les partenariats des bibliothèques**

Dominique Arot

**Les bibliothèques musicales publiques :  
le modèle allemand (1902-1997)**

Marcel Marty

**Les livres de Claude Dupuy, une bibliothèque humaniste au temps  
des guerres de religion**

Jérôme Delatour

*Coédité avec l'École des chartes*

**Patrimoines insolites**

I. Duquenne, A. Le Dividich, M. de Laubier, F. Savona

**Vers une bibliothèque publique et universitaire**

Esther Cattant

**Les catalogues en ligne**

Coord. M. Hassoun, D. Roger

**Recherches sur l'économie de l'information,  
aperçu de la littérature américaine**

Roberta Fausti

# La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives

Coordonné par Sylvie Chevillotte,  
avec la collaboration de Frédéric Saby  
*Préface de François Dupuigrenet  
Desrousilles*

**Presses de l'enssib**

école nationale supérieure des sciences de l'information  
et des bibliothèques

## Ont contribué à ce volume

BASILI Carla, Conseil national de la recherche – Italie

CHEVILLOTTE Sylvie, enssib

FROMENT Éric, Université Lyon 2, président de l'EUA (Association Européenne de l'Université)

GILARDI-MONNIER Marinette, Bibliothèque SES / Genève

MAURER Isabelle, Bibliothèque SES / Genève

MITTERMAYER Diane, Université McGill, Montréal

NOEL Élisabeth, enssib

POCHET Bernard, La Bibliothèque / Les Presses Agronomiques de Gembloux, Belgique

SABY Frédéric, SICD Grenoble 2 et 3

SERRES Alexandre, URFIST de Rennes

SIMONOT Frédérique, SICD Grenoble 2 et 3

THIRION Paul, Réseau des Bibliothèques de l'Université de Liège, Belgique

ISBN 2-910227-54-5

Presses de l'enssib  
 école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques  
 17-21 boulevard du 11 novembre 1918  
 69623 Villeurbanne Cedex  
 Tél. 04 72 44 43 43 – Fax 04 72 44 43 44  
<http://www.enssib.fr>

## Table des matières

<b>Préface</b>	<b>13</b>
<b>Partie 1 :</b>	<b>17</b>
<b>Aperçu sur la formation à la maîtrise de l'information</b>	<b>17</b>
<b>Introduction</b>	<b>19</b>
<b>Des Rencontres sur le thème de la maîtrise de l'information en Europe</b>	<b>19</b>
Thématiques des colloques annuels de Formist	20
Les deux premières Rencontres Formist	20
Quel(s) sujet(s) pour les troisièmes Rencontres ?	21
Quelles nouvelles pistes de réflexion aujourd'hui ?	24
<b>Chapitre 1</b>	
<b>La construction de l'Europe universitaire : ses grands traits</b>	<b>27</b>
L'EUA et le défi de l'espace universitaire européen	29
L'Europe des universités	31
Conclusion - Le rôle des universités dans la construction de l'Europe	33

<b>Chapitre 2</b>	
<b>Le Réseau européen pour la culture de l'information (EnIL) : vers une approche commune dans l'Union européenne pour promouvoir l'usage de l'information</b>	<b>35</b>
Nécessité d'une culture de l'information	37
La politique de l'Union européenne en matière de culture de l'information	39
Politiques sociales	40
Politiques éducatives	41
Politiques en matière d'information	44
Pour la promotion et la reconnaissance d'une « culture de l'information » en Europe	46
L'initiative de l'EnIL	47
Premiers résultats de l'initiative EnIL	49
Conclusion	52
Références bibliographiques	53

<b>Chapitre 3</b>	
<b>Comment former les usagers ? Réflexions à partir de la diversité des expériences de formation organisées en Belgique</b>	<b>55</b>
Cadre général de la formation documentaire en Belgique	57
L'enseignement supérieur et universitaire	58
Enquête sur les offres de formation documentaire	59
La formation documentaire dans l'enseignement supérieur francophone	61
La formation documentaire dans la partie néerlandophone du pays	64
Quelle(s) offre(s) de formation documentaire ?	65
Les objectifs des formations	65
Les contenus des formations	66
L'organisation des formations	67
Le groupe EduDOC	67
Conclusion	69
Références bibliographiques	70

<b>Chapitre 4</b>	
<b>Agir, évaluer, évoluer, diversifier...</b>	
<b>Dix ans de formation des usagers à la Bibliothèque des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève (BSES)</b>	<b>73</b>
Visites de la bibliothèque	76
Cours d'introduction à l'utilisation des catalogues informatisés	77
Cours de méthodologie de recherche documentaire	79
Cours pour groupes spécifiques, contenu général ou ciblé	80
Cours individuel, contenu général ou ciblé	81
Cours aux assistants (corps intermédiaire)	82
Autoformation à la recherche documentaire	83
La formation au service de référence	84
Doc'info	
Comment publier notre offre de formations	85
Conclusion	86

<b>Partie 2</b>	
<b>La question de l'évaluation dans les formations à la maîtrise de l'information</b>	<b>89</b>
<b>Introduction</b>	<b>91</b>
<b>L'évaluation : une mode pédagogique ou une question essentielle dans la pédagogie de l'information ?</b>	<b>91</b>
Différents modèles d'évaluation	92
Évaluation et compétence : des notions problématique	93
Acquis, compétences, impact des formations : trois facettes de l'évaluation dans la pédagogie de l'information	94
Références bibliographiques	97
<b>Chapitre 5</b>	
<b>Les connaissances en recherche informationnelle : résultats d'une enquête auprès d'étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises</b>	<b>99</b>
Problématique générale de l'étude	102
Origine du projet. Une étroite coopération entre divers experts	102
Les objectifs de l'étude. Pour une formation universitaire sans compromis	103
Recension des écrits	104
Présentation de l'étude	110
Énoncé du problème	110
La méthodologie, l'échantillon et le taux de participation	114
Résultats	116
Conclusion	126
Références bibliographiques	129

<b>Chapitre 6</b>	
<b>Création d'un référentiel de compétences documentaires pour les étudiants du premier cycle universitaire</b>	<b>131</b>
Contexte	133
La naissance du projet	135
Répondre à des besoins pratiques	135
De l'idée à sa mise en œuvre	137
Publics et objectifs	137
Description du produit attendu : conception de la maquette	139
Compétences majeures, compétences élémentaires et objectifs	139
Utiliser les ressources pédagogiques sur Internet	142
La mise en forme du référentiel	143
Pour tester l'outil	144
Vers la création d'un outil d'évaluation coopératif, évolutif, adaptable	145
Annexe – Liste des participants au projet en octobre 2003	147

**Chapitre 7****L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve ?**

	<b>149</b>
État de la recherche	153
La recherche francophone	153
La recherche anglo-saxonne	158
Pourquoi si peu d'études ?	163
Vers une méthodologie d'évaluation de l'impact	164
Quelle performance scolaire ? Les difficultés liées au critère	164
Quelle performance à la formation documentaire ?	
Les difficultés liées au prédicteur	167
Les échantillons ou le travail de sape des variables confondantes	168
Au pays de la science, les aveugles sont rois : la part d'explication liée à l'examineur	170
Pour en finir avec la notion de « preuve »	171
La piste des méta-analyses	172
Conclusion	172
Références bibliographiques	174
<b>Synthèse</b>	
<b>Les formations à la maîtrise de l'information au coeur de l'évolution de la place et du rôle des bibliothèques</b>	<b>179</b>
Pourquoi former à la formation documentaire ?	181
Entre difficultés et solutions, une situation en constante évolution	186
Les difficultés demeurent	187
... Mais des solutions sont proposées	189
Conclusion – Un enjeu majeur pour les bibliothèques universitaires aujourd'hui en Europe	192

**Bibliographie**

	<b>195</b>
Regards sur la formation des usagers en Europe	197
Éducation en Europe	197
Le processus de Bologne	198
Former les étudiants à la maîtrise de l'information dans les universités européennes	198
L'évaluation des formations à la maîtrise de l'information : une réalité polymorphique	199
Évaluer	199
Référentiels de compétences	201
Pour aller plus loin	203
Quelques sites et portails	203
Articles et monographies	205
Actualités	206
<b>Annexes</b>	<b>207</b>
<b>Ateliers Formist du 13 juin 2003</b>	209
État des lieux de la formation à l'usage de l'information	210
Les référentiels de compétences	212
Débats et propositions	214
Conclusion – Qu'en est-il de ces propositions, quelques mois après les ateliers ?	216

**Les connaissances en recherche informationnelle**

Questionnaire de l'enquête auprès d'étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises	219
---	-----

**Notes****227**

## Préface

Dans tous les pays développés, notamment ceux de l'Union européenne, la durée des études en formation initiale depuis les années soixante-dix s'est considérablement allongée. En France, aujourd'hui, 60 % de la population ayant entre 25 et 64 ans a le niveau du baccalauréat, 20 % est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur, ce qui situe notre pays dans la moyenne des pays membres de l'OCDE – on connaît, par ailleurs, l'objectif de mener progressivement 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Dans l'enseignement supérieur, les universités sont effectivement devenues, au cours des trente dernières années, des universités de masse, en tout cas au niveau des premiers cycles. Cette situation d'ensemble a amené, selon des dénominations diverses, à proposer comme grand objectif politique le passage d'une majorité de la population à ce qu'on appelle en anglais *l'information literacy*, littéralement à l'« alphabétisme informationnel » par parallélisme avec les grandes entreprises d'alphabétisation menées aux cours des derniers siècles et qui avaient été une des conditions de la révolution industrielle. Le récent rapport du commissariat au plan sur *La France dans l'économie du savoir*<sup>1</sup> rappelait l'objectif ambitieux fixé par l'Union européenne lors du sommet économique et social de Lisbonne, en mars 2000 : « Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une plus grande cohésion sociale. » La compétitivité et l'emploi passent désormais par l'accumulation du savoir et sa mobilisation rapide et efficace. Cela implique non seulement un accès généralisé à



l'information mais la faculté de s'en servir. Voilà, en quelques mots, l'enjeu de *l'information literacy*, en français la « maîtrise de l'information ». Il y va de l'avenir de nos sociétés.

Les troisièmes Rencontres organisées en juin 2003 par Formist, service de l'enssib consacré à la formation à la maîtrise de l'information, abordaient cette question dans le cadre universitaire et, délibérément, dans sa dimension internationale. Toutes les universités, tout l'enseignement supérieur, sont en effet confrontés à la nécessité de concevoir des modalités d'enseignement nouvelles qui prennent en compte l'usage généralisé des technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE). La notion même de recherche documentaire s'en trouve bouleversée. Sans sombrer dans le pédantisme, on peut noter que l'usage nouveau qui est fait du document se trouve être conforme à l'étymologie du mot : « document » vient du latin *docere*, c'est-à-dire « enseigner ». Les panoramas d'ensemble de la situation européenne, tracés par Éric Froment et Carla Basili, comme les études de cas de Marinette Gilardi-Monnier et Isabelle Maurer, à Genève, de Bernard Pochet, pour la Belgique, ou de Diane Mittermeyer, à Montréal, ont permis à la fois de situer l'action de Formist dans un véritable travail de *bench marking* et d'esquisser ce que pourrait être un réseau international dédié à la formation à la maîtrise de l'information.

Parmi les questions multiples que soulève la formation à la maîtrise de l'information à l'université, celle de l'évaluation est centrale. Il est heureux que les organisateurs l'aient d'entrée de jeu mis au cœur de leurs préoccupations, en abordant de front les problèmes délicats posés par Frédérique Simonot, Paul Thirion et Diane Mittermeyer : peut-on concevoir, pour les étudiants, des référentiels de compétence permettant de mesurer un savoir-faire, et à partir de là mesurer l'impact de la maîtrise de l'information sur les performances universitaires dans leur ensemble ?

Alors que les deux premières Rencontres Formist avaient été publiées en ligne sur le site de Formist, il a semblé aux organisateurs et aux participants que les textes présentés lors des troisièmes

Rencontres devaient être rassemblés en un volume de référence durable. D'où la proposition faite aux Presses de l'enssib d'en assurer une édition sur papier. J'ai accédé d'autant plus volontiers à cette demande qu'elle correspondait à la politique générale d'édition de l'enssib qui marie publications électroniques et publications papier – dans le domaine bibliothéconomique le *Bulletin des bibliothèques de France* en offre un bon exemple.

Ces troisièmes Rencontres auront donc été l'occasion pour Formist d'une nouvelle étape dans son existence, avec d'une part l'ouverture voulue – et que j'ai encouragée – vers une dimension internationale, et d'autre part une ouverture vers le monde scientifique avec la publication d'actes enrichis de cette journée d'étude.

Puisse ce petit volume rapidement publié – c'est assez rare pour qu'on le note – prendre place dans la bibliothèque, et dans la réflexion, de tous ceux qui, aujourd'hui, se préoccupent d'éviter à nos universités d'être des lieux « d'analphabétisme informationnel » et tentent de s'en donner les moyens.

François Dupuigrenet Desroussilles  
 Directeur de l'enssib

Partie 1

# Aperçu sur la formation à la maîtrise de l'information

Presses de l'enssib

# Introduction

## Des Rencontres sur le thème de la maîtrise de l'information en Europe

par Sylvie Chevillotte

Les Rencontres Formist sont nées en 2001 du constat que la formation à la maîtrise de l'information connaissait un développement rapide et généralisé sur l'ensemble du territoire français et que, trop souvent, les formateurs, qu'ils soient enseignants ou professionnels de l'information, se trouvaient isolés et confrontés à des interrogations, problèmes et décisions similaires.

Il s'agissait de prolonger l'action du service Formist, créé en 1997 en réponse à la demande professionnelle d'un espace de partage de ressources pédagogiques, à l'attention des formateurs et des étudiants<sup>2</sup>.

Le site Formist propose donc depuis fin 1999 une sélection de cours, fiches rapides, références, ou actualités à ce double public.

En 2001, les responsables de Formist et les membres de son Comité éditorial et scientifique (CES)<sup>3</sup> décident de proposer un rendez-vous régulier aux formateurs qu'ils intitulent « Rencontres ».

Quelques principes structurent la proposition du CES :

- le mélange d'exposés théoriques et d'expériences concrètes afin d'aider les participants à prendre du recul par rapport à leur pratique ;
- le déroulement sur une seule journée à date quasi fixe, rythmant l'année ;
- la possibilité de réelles rencontres entre personnes intéressées par la même problématique.

L'idée sous-jacente est de contribuer à la création d'un véritable réseau de formateurs.

### Thématiques des colloques annuels de Formist

#### Les deux premières Rencontres Formist

Le thème des premières Rencontres, de juin 2001, a été choisi par les responsables de Formist et les membres de son Comité éditorial et scientifique (CES). De nombreux établissements étaient alors dans une phase de création de documents pédagogiques multimédias sur le thème de la maîtrise de l'information. Ces premières Rencontres ont alterné exposés théoriques et expériences concrètes, et l'objectif de créer une dynamique entre les formateurs a été semble-t-il atteint. Les communications de ces Rencontres sont consultables sur le site Formist<sup>4</sup>.

Une évaluation de cette première édition a permis de mieux connaître le public de ce colloque et ses attentes et suggestions pour les journées suivantes.

Les organisateurs ont donc élaboré le programme des Rencontres 2002 à partir de ces suggestions. De nombreuses demandes portaient alors sur le contenu des programmes de formation à la maîtrise de l'information.

Les deuxièmes Rencontres de juin 2002 ont ainsi proposé un bilan de l'application de la Méthodologie du Travail Universitaire, instaurée en 1997 dans le premier cycle en France<sup>5</sup>. La formation à la maîtrise de l'information a été abordée sous deux angles différents : l'angle pédagogique, avec notamment des présentations de réalisations dans différentes disciplines, et l'angle « stratégique » ou politique, indispensable pour introduire les compétences informationnelles dans les cursus universitaires. Lors de cette journée, Bruno Deshouillères, de l'Université de Poitiers, a fait une communication sur la place des formations documentaires dans l'Université, en lien, notamment, avec les demandes d'habilita-

tions des diplômés. Il introduisait ce qui était alors une nouveauté pour beaucoup de nos collègues : « la réforme du LMD » (licence, master, doctorat).

#### Quel(s) sujet(s) pour les troisièmes Rencontres ?

Comment satisfaire au mieux les attentes des formateurs ? C'est la question que se sont posée les membres du CES de Formist.

Le vif intérêt des participants pour cette question a permis aux organisateurs des Rencontres de mesurer la nécessité de proposer aux professionnels des bibliothèques des repères sur la structure et l'organisation institutionnelle de l'Université et sur les enjeux auxquels elle doit faire face<sup>6</sup>.

À la lecture des suggestions émises par les participants en 2002, et au vu de nos propres intuitions et souhaits quant aux thèmes à traiter, deux sujets différents se sont imposés :

- la formation à la maîtrise de l'information en Europe ;
- l'évaluation des formations.

Alexandre Serres, de l'URFIST de Rennes, président de la séance des troisièmes Rencontres consacrée à l'évaluation, définira ce terme et introduira la seconde partie de cet ouvrage.

Pour ma part, en tant que présidente de la séance des troisièmes Rencontres sur « La formation des usagers en Europe » et, au sein de Formist, plus spécialement attachée à « défricher » le terrain international, je retracerai quelques-unes des réflexions qui ont conduit au choix de ce sujet et aux différentes contributions.

#### *La formation à la maîtrise de l'information dans l'enseignement supérieur des pays européens*

Dans leurs propositions, de nombreux formateurs soulignaient l'importance et l'intérêt de dépasser les frontières françaises, et les membres du CES en étaient également convaincus.

Le premier sujet à traiter était donc celui de la formation en Europe en lien avec le dossier désormais à l'ordre du jour dans toutes les universités, c'est-à-dire l'application du processus de Bologne ou LMD.

La richesse et la diversité des actions et des réflexions en cours dans différents pays européens témoignent d'un intérêt croissant pour cette question. Je citerai par exemple l'Espagne où un certain nombre de thèses en sciences de l'information traitent de la formation à l'usage de l'information, et où de nombreux articles et documents sont publiés ou traduits. Sur un autre plan, on peut souligner le travail que mène depuis plusieurs années le groupe EduDOC en Belgique, qui tente de lier la réflexion avec l'organisation de journées d'étude ou colloques (AAFD 97), et la réalisation comme la création du didacticiel DÉFIST. Certains pays présentent d'autres modes d'organisation, comme les pays scandinaves qui sont très structurés. Les bibliothécaires, ayant pris conscience de l'apport et du gain de temps d'un travail coopératif, et profitant des possibilités offertes par le travail à distance via Internet, travaillent généralement ensemble depuis plusieurs années, dans leur pays et avec les pays voisins, au sein du groupe NORDINFOlit.

Toutes ces initiatives, et bien d'autres, ont vu le jour sensiblement en même temps. La plupart des pays ont une activité dans le domaine de la formation depuis les années 70-80, et tous ont su profiter des opportunités et des défis offerts, tout d'abord par l'apparition des banques et bases de données, puis par le formidable apport qu'a représenté Internet. Comme dans beaucoup de domaines scientifiques, on constate une évolution relativement semblable et parallèle, même si chaque pays se différencie par sa structure institutionnelle et son environnement culturel.

La communauté scientifique semble actuellement prendre conscience de l'importance de cette formation puisque deux documents – une monographie éditée par le Conseil de la recherche italien et un numéro spécial de la revue «Library Review» – sont publiés au même moment sur la culture de l'information (*information literacy*) en Europe<sup>7</sup>.

#### *Deux fils conducteurs*

Il n'était pas possible, dans le cadre d'un colloque d'une journée, de convier l'ensemble des acteurs de la formation des pays européens.

Là encore, le désir d'allier réflexion d'ensemble et présentations d'expériences, a structuré le programme de ces journées. De plus, Formist étant un service «francophone», les deux expériences présentées provenaient de ce secteur linguistique.

Deux aspects complémentaires sont exposés dans les textes qui suivent : d'abord une vue d'ensemble du contexte institutionnel de l'Europe de l'enseignement supérieur et de la recherche, et de la position de l'Europe institutionnelle face au sujet de la formation à l'usage de l'information, suivie par une illustration par deux exemples, la Belgique et la Suisse.

Éric Froment (Université Lyon 2), président de l'Association européenne des universités (EUA), dresse un tableau général de la place de l'enseignement supérieur à l'heure du processus de Bologne et de la nécessité pour les universités de dépasser le niveau local pour travailler à une échelle européenne. Si l'enseignement supérieur et la recherche ne prennent pas conscience de cet enjeu, ils courent alors un grand risque pour leur développement.

Le texte de Carla Basili, du Conseil national de la recherche Italien, pose ensuite la question de la place de la notion de culture de l'information dans la politique européenne, notamment dans les projets de recherche. Carla Basili souligne que c'est un aspect pour l'instant peu développé à l'échelon européen, comparé aux avancées nord-américaines. L'auteur présente ensuite brièvement quelques conclusions de l'ouvrage qu'elle a coordonné auprès de 14 pays européens et l'effort d'unité que constitue la création du réseau EnIL<sup>8</sup>. Elle conclut par un appel à des recherches communes en Europe.

Après ces exposés généraux, Bernard Pochet (Université de Gembloux), président du groupe EduDOC, dresse un tableau contrasté de la situation belge liée au contexte du bilinguisme, et présente les avancées et difficultés de la formation à la maîtrise de l'information en Belgique.

Enfin, Marinette Gilardi-Monnier et Isabelle Maurer décrivent les expériences de formation menées depuis plus de dix ans au sein d'un établissement spécifique, la bibliothèque de l'université des Sciences économiques et sociales d'Uni-Mail à Genève.

Ces formations présentent de nombreuses similarités avec le paysage français.

Quelles nouvelles pistes de réflexion aujourd'hui ?

À l'issue des exposés de cette journée d'étude et des chapitres qui en découlent, de nombreuses pistes de réflexion s'offrent aux formateurs. Nous en développerons quelques-unes.

#### *La nécessité d'une coopération entre les acteurs*

Les textes et exemples retenus insistent sur la coopération indispensable à tous les niveaux et dans toutes les instances. Au niveau local, le travail réalisé par l'équipe de la Bibliothèque des sciences économiques et sociales d'Uni-Mail s'étend désormais à l'ensemble de l'université. À un échelon plus large, le groupe EduDOC fédère des initiatives et sous-tend une réflexion nationale.

La venue de Carla Basili aux troisièmes Rencontres Formist est un premier jalon dans la construction du réseau européen EnIL. Un séminaire européen de ce réseau est programmé en janvier 2004. Puisse-t-il aboutir à des pistes de travail communes.

Enfin, même si cela dépasse le cadre de cette publication, ne négligeons pas l'importance de la coopération internationale.

Relevons la place accordée à la formation à l'usage de l'information au sein de l'IFLA, avec la transformation en 2002 de la table ronde « User Education » en une section « Information Literacy ».

Tous les types de coopération sont à poursuivre et demandent une participation accrue des formateurs que ce soit aux échelons régionaux, nationaux, européens et au-delà.

#### *La nécessité d'un travail terminologique*

Travailler entre Européens pose des problèmes d'ordre terminologique et linguistique.

Terminologique tout d'abord. Diane Mittermeyer, dans la seconde partie de cet ouvrage, effectue un recensement des terminologies francophones de la notion *d'information literacy*. Le lecteur rencontre tour à tour : formation des usagers, formation

documentaire, formation à la méthodologie documentaire, formation à la maîtrise de l'information, à l'usage de l'information, éducation à l'information, compétences informationnelles, culture de l'information, culture informationnelle... Dans le présent ouvrage, les auteurs emploient une expression ou l'autre. Bernard Pochet traite le plus souvent de la « formation documentaire », tandis qu'Isabelle Maurer et Marinette Gilardi-Monnier préfèrent l'expression « formation des usagers ». L'auteur de cette introduction hésite pour sa part entre « formation à la maîtrise de l'information » ou « à l'usage de l'information ».

Paulette Bernhard, a étudié dans différentes publications ces difficultés terminologiques<sup>9</sup>. Est-ce parce que l'objet de nos préoccupations est flou et mouvant que nous ne parvenons pas à une définition commune ? Qui doit décider de ce terme ? À l'issue de la Déclaration de Prague<sup>10</sup>, le monde francophone va-t-il s'approprier l'intitulé proposé par Paulette Bernhard : « compétence dans l'usage de l'information » ou « compétence informationnelle » ou lui préférer l'expression « Culture de l'information » ?

#### *La question linguistique*

Enfin, un autre problème subsiste après la question terminologique, d'ordre cette fois-ci plus méthodologique que structurel, celui de la langue. Pour parvenir à une coopération européenne, il faut utiliser une langue commune. De nombreux articles ont été publiés à ce sujet, que ce soit dans la presse générale ou dans des instances bibliothéconomiques. Le sujet a notamment été évoqué lors du dernier congrès de la Ligue des bibliothèques européennes de recherche (LIBER)<sup>11</sup>.

Dans le domaine de la formation à l'usage de l'information, l'enjeu est d'importance. Il nous faut à la fois développer une terminologie et des recherches communes avec les autres pays de l'espace francophone, mais également participer au vaste mouvement international autour de ces sujets. Cela implique de connaître l'importante littérature anglophone dans ce domaine, et de faire connaître la réalité française au-delà de nos frontières.

Il est encourageant de noter que le séminaire d'EnIL qui se tiendra en janvier 2004 étudiera en partie des propositions faites lors des Ateliers Formist du 13 juin 2003<sup>12</sup>.

La dynamique de réseau s'étend au-delà du cadre français et francophone.

Si nous voulons dans le futur que nos collègues scandinaves, anglais ou espagnols partagent leurs expériences avec la communauté francophone, il convient de les accueillir lors des Rencontres Formist à venir.

Pour toutes ces actions, Formist a un rôle de médiateur ou d'interface à jouer auprès de la communauté des professionnels francophones. La direction de l'enssib et le Comité éditorial et scientifique de Formist appuient et encouragent cette ouverture, aussi bien au niveau européen (EnIL), qu'international (IFLA).

## Chapitre 1

# La construction de l'Europe universitaire : ses grands traits

Presses de l'enssib

# Chapitre 1

## La construction de l'Europe universitaire : ses grands traits

par Éric Froment

L'époque est terminée du débat entre Français sur la réforme des universités françaises : c'est désormais un sujet à débattre entre Européens. Tel est le résultat, pour pratiquement tous les pays européens, de la signature de la Déclaration de Bologne en 1999.

Ce débat entre Européens, plus de 600 responsables d'universités et d'institutions d'enseignement supérieur du continent l'ont mené fin mai 2003 à Graz, à l'instigation de l'EUA, Association européenne de l'Université. Ils ont débattu des priorités à donner pour parvenir à la réalisation de l'objectif de la Déclaration de Bologne : l'harmonisation des systèmes européens d'enseignement supérieur. Une déclaration commune a été adoptée et adressée aux gouvernements réunis à Berlin en septembre 2003 pour faire le point, comme tous les deux ans, sur l'application du « processus de Bologne ».

### **L'EUA et le défi de l'espace universitaire européen**

Quelle est cette association, l'EUA, qui organise les débats des universités avec les gouvernements et doit affronter le défi de la Déclaration de Bologne, c'est-à-dire montrer que se constitue progressivement à cette échelle, entre les universités européennes, une communauté universitaire, forte de sa diversité mais unie par des principes et des valeurs et prête à assumer la responsabilité de la conduite de l'harmonisation ?



L'EUA est née à Salamanque en avril 2001. Elle est le résultat d'une fusion de deux organismes: la CRE (Confédération des recteurs européens, domiciliée à Genève) et la Confédération des Conférences nationales de recteurs (localisée à Bruxelles). Elle est composée, d'une part, de membres individuels, c'est-à-dire d'universités ayant librement choisi d'adhérer, et, d'autre part, de membres collectifs, les Conférences nationales de recteurs. Au total, 640 universités et 34 Conférences de présidents ou de recteurs en sont actuellement membres. Les 34 conférences émanent des 15 pays de l'UE, des pays candidats en phase d'admission, mais aussi des autres pays candidats<sup>13</sup>, ainsi que depuis peu de la Russie et du Saint-Siège. Une cinquantaine d'universités françaises sont membres de l'association. La représentativité de l'association est indiscutable dans la mesure où elle représente toutes les conférences nationales et plus de la moitié des universités européennes individuelles: elle est donc l'interlocuteur au niveau européen de la Commission, des gouvernements et des étudiants qui, eux, sont représentés par l'ESIB (Association of national unions of students in Europe)<sup>14</sup>.

Le défi à affronter est réel; pour une raison simple, l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) que prône Bologne n'est pas un espace naturel pour les universitaires ou les universités. À l'évidence ce sont deux autres espaces qui s'imposent à eux:

- le cadre national, cadre légal qui régit les institutions d'enseignement supérieur, mais qui bride leurs réflexions; c'est l'espace usuel des universités que cet espace réglementaire national, qui est d'ailleurs parfois infranational, puisque, selon les pays, les compétences en matière d'enseignement supérieur peuvent se situer au plan régional;
- l'autre espace, dans lequel tout universitaire va se trouver naturellement à l'aise, est l'espace mondial. Le cadre mondial est en effet, pour lui, le seul pertinent pour son activité, en particulier de recherche, pour la confrontation des résultats de ses travaux et pour la collecte des connaissances à transmettre dans ses enseignements. Ce cadre conduit universités et universitaires à privilégier des relations internationales sans aucune limite géographique: ils n'ont aucune raison de

limiter les discussions, les collaborations, les lectures, l'écoute des critiques à un espace géographique quelconque. Indiscutablement, pour l'universitaire, le monde est son espace naturel.

Le défi consiste donc à faire émerger un espace artificiel, l'espace européen, à définir collectivement ce nouvel espace de référence entre les deux dimensions traditionnelles.

L'espace européen constitue donc un espace problématique. Comment va-t-il s'introduire dans le contexte de mondialisation ou de globalisation qui rend encore plus difficile l'existence d'un espace intermédiaire. Dans ce décor où l'Europe n'est pas naturellement conviée, comment est apparu cet espace européen restreint?

### L'Europe des universités

L'émergence a été progressive. La Commission européenne a d'abord joué un rôle très important par le programme ERASMUS, en 1987, qui a enclenché le mouvement et mis en germe cet espace européen.

Les gouvernements européens sont à leur tour intervenus en 1998-1999 par le processus intergouvernemental de la Sorbonne-Bologne<sup>15</sup> – qui, il faut le noter, ne correspond pas aux strictes frontières de l'UE, puisque 34 pays en font partie<sup>16</sup>. Ce processus intergouvernemental de Bologne, qui vise à harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur, a fourni une seconde contribution décisive à la création de l'espace européen. Il est clair que depuis cette date toutes les réformes nationales opérées en matière d'enseignement supérieur sont inspirées du processus de Bologne.

Ainsi est apparu l'espace européen dont la réalisation est prévue à l'horizon de 2010, sur les bases d'un système:

- lisible et comparable de diplômes, avec une structuration en deux niveaux (*bachelor* et *master*)<sup>17</sup>, fonctionnant avec un système de crédits et un supplément au diplôme;
- faisant la promotion de la mobilité et de la coopération européenne en matière d'évaluation et d'assurance quali-

té ainsi que celle des diplômes conjoints au niveau européen;

- ayant le souci de permettre la formation tout au long de la vie et d'impliquer les étudiants dans son fonctionnement;
- visant enfin à faire de l'Europe une zone attractive pour les étudiants du monde entier.

Aujourd'hui, plus aucune réforme en Europe ne peut être imaginée et réalisée au niveau d'un pays sans prendre en compte ces éléments. Il n'y a donc plus d'indépendance des gouvernements en matière de réforme de leur système d'enseignement supérieur. Par ailleurs, s'il constitue le référentiel pour toutes les réformes nationales en Europe, le processus de Bologne est l'objet d'une attention très particulière, au-delà de l'Europe, dans les autres continents, car une réforme menée à 34 pays attire l'attention, d'autant plus que son originalité se trouve renforcée par le fait que les universités, via l'EUA, et les associations étudiantes, via l'ESIB, sont officiellement et systématiquement associées à toutes les discussions intergouvernementales.

Si Commission et gouvernements ont agi pour créer cet espace, c'est désormais, à l'évidence, aux universités d'apporter leur pierre à un édifice qui les concerne au premier chef et de prendre en main ce processus. L'EUA s'y emploie et, à cet effet, a organisé la réunion de Graz en mai 2003.

Trois points de la déclaration finale de Graz<sup>18</sup> méritent d'être soulignés.

- En premier lieu, pour exister, l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) devra nécessairement se différencier de ce qui se fait ailleurs dans le monde, d'où la nécessité de s'entendre sur une base minimale de références ou de caractéristiques de fonctionnement communes pour le système universitaire en Europe fondant son originalité.
- En second lieu est affirmée notre volonté de voir se réaliser l'articulation avec l'Espace européen de la recherche (EER). À la différence de l'EEES, la constitution de l'EER est menée par la Commission et relève de l'Union européenne. Or les universités sont indiscutablement incluses dans ces deux

constructions. Le doctorat en est la meilleure illustration. Mais dans cet espace les interlocuteurs habituels sont les grands groupes industriels et les organismes de recherche; les universités et l'EUA ont de la peine à s'introduire. Il est pourtant fondamental pour nous, universitaires, que ces deux espaces s'articulent sur des bases communes et que les deux directions de la Commission travaillent réellement ensemble. La cohérence entre ces deux constructions s'impose et les universités y veilleront.

- Enfin, dernier point souligné dans la déclaration, il faut favoriser le développement en interne par chaque université d'une culture de la qualité et de l'évaluation. Les universités doivent savoir prendre leur responsabilité et choisir librement leur façon de procéder en la matière, pour progresser et répondre à la pression qui existe et qui émane des étudiants et des partenaires professionnels. L'autonomie n'est pas faite que de droits, elle comporte des devoirs.

#### Conclusion - Le rôle des universités dans la construction de l'Europe

Lors de la conférence intergouvernementale de Berlin en septembre 2003, l'EUA a eu ainsi, sur la base de cette déclaration de Graz, la capacité de parler au nom de toutes les universités; mais elle devra insister aussi auprès des gouvernements sur le rôle fondamental que jouent les institutions universitaires dans le processus de Bologne et sur l'importance qu'il y a à les soutenir. En effet, il faut mettre en évidence l'importance prépondérante de ces relais que sont les universités. Seules des institutions fortes, responsables, permettront d'avancer rapidement et de réaliser la construction de l'espace européen qui ne dépend pas, c'est évident, seulement de textes gouvernementaux.

La récente communication de la Commission interpellant les gouvernements et plus généralement la société européenne sur « le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance<sup>19</sup> » ne peut que faciliter l'ouverture de ce grand débat que l'EUA appelle de ses vœux.

Les universités, du fait qu'elles forment l'essentiel des futurs cadres de l'Europe, prétendent légitimement à un rôle encore plus important : celui d'être un rouage essentiel dans la construction de l'Europe et dans la formation des citoyens européens.

## Chapitre 2

# Le Réseau européen pour la culture de l'information (EnIL) : vers une approche commune dans l'Union européenne pour promouvoir l'usage de l'information

Presses de l'enscm

## Chapitre 2

### Le Réseau européen pour la culture de l'information (EnIL) : vers une approche commune dans l'Union européenne pour promouvoir l'usage de l'information

par Carla Basili

#### **Nécessité d'une culture de l'information**

Le rôle fondamental, et largement reconnu comme tel, des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le développement de l'univers de l'information contemporain conduit souvent à assimiler les concepts de société de l'information et de société de l'informatique. De fait, la technologie de l'information a multiplié la diversité des formats d'enregistrement et des outils d'indexation, ainsi que le nombre des systèmes de récupération des données. L'Internet est encore venu ajouter à la complexité du processus de récupération de l'information en introduisant des éléments nouveaux comme la très grande disponibilité des sources d'information, de nouveaux formats de présentation, des outils de recherche rudimentaires et, surtout, un immense groupe de nouveaux utilisateurs peu familiarisés avec ce flux d'informations hétérogènes.

Au sens littéral, en revanche, l'expression « société de l'information » place l'information au centre des activités quotidiennes et engage à prêter attention à plusieurs facteurs, notamment :

- le volume d'information actuellement disponible;

- la diversité du contenu informatif, des formats d'information et des moyens de distribution ;
- l'importance d'activités étroitement dépendantes de l'information et strictement fondées sur l'acceptation de la formation tout au long de la vie ;
- les énormes retombées concrètes de l'information, qui imposent celle-ci comme un phénomène de masse.

L'effet combiné de ces différents facteurs aboutit à une désorientation diffuse autour de la formidable fourniture d'information dont on dispose aujourd'hui. Ne pas prendre en compte cette désorientation pourrait s'avérer plus insidieux encore : l'apparente facilité d'utilisation du Web conduit trop souvent à penser non seulement que le processus de récupération des données est en soi une tâche banale, mais aussi que l'Internet offre un accès sûr et abordable à quelque information que ce soit. Cette opinion est largement répandue chez les jeunes. À l'inverse, si l'Internet est effectivement un outil de publication et un moyen de diffusion, il faut noter qu'il n'est pas équipé de filtres de qualité analogues à ceux qui existent dans le contexte de l'édition imprimée, par exemple le processus d'évaluation par les pairs (Basili, 1998).

L'implication que revêt aujourd'hui le processus de l'accès à l'information, son double aspect de phénomène de masse et, surtout, d'argument en faveur de la logique de la formation tout au long de la vie, encouragent puissamment l'autonomie des utilisateurs pour ce qui est de la satisfaction de leurs propres besoins d'information. Très nombreux, par conséquent, sont ceux qui ont besoin d'acquérir un minimum de compétences afin de mieux se repérer dans l'univers multiforme de l'information disponible (imprimée ou électronique, locale, en ligne, en réseau ou multimédia). La maîtrise de cet ensemble de compétences est l'objectif ici assigné à la culture de l'information.

L'expression « culture de l'information<sup>20</sup> » indique clairement le sens très large prêté au concept qu'elle recouvre, et l'ampleur des actions à mener pour l'ancrer pleinement dans la réalité. Elle souligne également la nécessité de mieux prendre en compte la valeur de l'information, tant en elle-même que dans le contexte de la science de l'information (Basili, 2000 et 2001a).

En 1983, F.W. Horton expliquait ainsi la différence entre culture de l'information et culture informatique :

*« La culture informatique est liée à l'augmentation de notre capacité à comprendre ce que la machine peut et ne peut pas faire. Elle se compose de deux volets essentiels : le matériel et les logiciels. [...] Par opposition à la culture informatique, la culture de l'information désigne, chez les individus et les entreprises, une prise de conscience plus aiguë de l'explosion des savoirs et de la manière dont les systèmes fonctionnant grâce aux machines peuvent les aider non seulement à identifier les données, les documents et les textes dont ils ont besoin pour résoudre des problèmes et prendre des décisions, mais aussi à avoir accès à ces informations et à se les procurer. » (Horton, 1983)*

La distinction est claire, même si, ainsi définie, la culture de l'information semble exclusivement liée à l'information électronique.

### **La politique de l'Union européenne en matière de culture de l'information**

La culture de l'information se trouve au croisement des politiques sociales, des politiques éducatives et des politiques en matière d'information, trois dimensions qui sont prises en compte dans les mesures politiques et les lois formulées par l'Union européenne. Le dernier « Plan d'action eEurope » reconnaît explicitement que le gouvernement électronique, l'enseignement électronique et le contenu électronique de l'information sont des éléments essentiels et des domaines d'intervention privilégiés. Dans chacun de ces trois secteurs, pourtant, la culture de l'information est passée sous silence.

## Politiques sociales

Lancée par la Commission européenne en décembre 1999, l'initiative eEurope s'adresse avant tout aux citoyens, ainsi que l'explique son intitulé : « eEurope, une société de l'information pour tous ».

Les deux plans d'action eEurope 2002 et eEurope 2005 visent à mettre l'information électronique à la portée du plus grand nombre, au moyen d'actions destinées à instituer un système moderne de services publics en ligne (e-gouvernement, e-travail, e-santé...). L'objectif fixé en 2001 au plan eEurope – « participation de tous à l'économie fondée sur le savoir » – exige d'une part une coordination plus efficace entre les États membres autour des mesures destinées à éviter que l'information devienne « un facteur d'exclusion », d'autre part l'adoption de directives sur l'accessibilité au Web, applicables aux sites Web administratifs.

Selon une étude récente sur la multiplication, au sein des États membres de l'Union, de services administratifs en ligne, la moyenne est, tous pays confondus, de 55 % ; entre les mois d'octobre 2001 et avril 2002, le rythme de ces créations était compris entre 4 et 20 %<sup>21</sup>. Tout en créant de fait un secteur public de l'information, cette proportion importante d'administrations accessibles en ligne exige des citoyens d'être mieux formés au repérage de l'information, à son accès et à son utilisation. Or, l'initiative eEurope s'attache essentiellement aux technologies de l'information et aux compétences numériques. En effet, tout en demandant que « chaque citoyen soit doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans la nouvelle société de l'information », le Plan d'action eEurope 2002 admet que « la culture numérique est un élément essentiel de la capacité d'adaptation de la main-d'œuvre et de l'employabilité de toute la population ».

Selon le Plan d'action eEurope 2005, les « compétences essentielles » que devraient posséder les citoyens « comprennent les compétences informatiques de base (la « culture numérique ») et des compétences d'un niveau plus élevé telles que le travail en équipe, la résolution des problèmes, la gestion de projet, etc. »

## Politiques éducatives

La politique éducative fait également partie des priorités de l'Union européenne qui, en ce domaine, articule ses actions à partir de deux axes principaux : la formation tout au long de la vie, son principe philosophique de base, et l'enseignement en ligne, ou *e-learning*, le principal outil de cette politique. On verra ci-dessous que les actions décidées dans ces deux directions privilégient la technologie sur la culture de l'information.

### *La formation tout au long de la vie*

S'agissant des compétences nécessaires à la société de l'information, le Conseil de Lisbonne a reconnu que le développement d'une culture technologique faisait partie de ces nouvelles compétences de base dont l'acquisition réclame une formation tout au long de la vie. Qui plus est, dans la résolution qu'il a adoptée en juin 2002 sur cette formation permanente au sens plein du terme<sup>22</sup>, le Conseil européen reconnaît qu'il convient en priorité « d'offrir des occasions d'acquérir et/ou d'actualiser des compétences fondamentales telles que celles concernant les technologies de l'information, les langues étrangères, la culture technologique, la direction d'entreprise ou l'action sociale ».

La culture de l'information est en rapport étroit avec l'idée qu'il faut « apprendre à apprendre », depuis la publication, en 1989, d'un rapport<sup>23</sup> du Comité présidentiel sur la culture de l'information de l'ALA (American Library Association), affirmant qu'« en dernière analyse, les gens possédant une culture de l'information sont ceux qui ont appris à apprendre ». On peut donc à bon droit supposer que dans son rapport sur « Les futurs objectifs concrets des systèmes d'éducation<sup>24</sup> », la Commission européenne fait implicitement allusion à la culture de l'information lorsqu'elle cite, parmi un certain nombre d'autres compétences générales, celle qui consiste à « apprendre à apprendre » : « Il est également nécessaire de rehausser le niveau de la culture de base, notamment en ce qui concerne l'information, les technologies de la communication et les compétences générales (par exemple : la capacité d'apprendre à apprendre, le travail en équipe, etc.). »



*eLearning*

En mai 2000, la Commission européenne a adopté l'« Initiative elearning<sup>25</sup> », qui définit quatre grands axes d'action : équiper les établissements scolaires d'ordinateurs multimédias ; former les enseignants européens aux technologies du numérique ; développer des services et des contenus multimédias éducatifs ; accélérer la mise en réseau numérique des établissements d'enseignement et des enseignants eux-mêmes. L'Initiative eLearning vise également à intensifier l'offre de formation à tous les niveaux, en particulier par la promotion d'une culture numérique universelle.

Elle a donné lieu, en mars 2001, au plan d'action eLearning « Penser l'éducation de demain<sup>26</sup> ». On y trouve, à propos des mesures à envisager en matière de formation, cette profession de foi : « De nouvelles compétences – techniques, intellectuelles, sociales – deviennent essentielles pour vivre et travailler dans une société de la connaissance et pour y participer activement. Ce nouveau jeu de compétences va bien au-delà d'une « culture numérique », mais il en conditionne la validité. De telles compétences s'intègrent dans le contexte plus large des « nouvelles compétences de base » (langues étrangères, esprit d'entreprise, etc.) à acquérir tout au long de la vie. L'usage critique et responsable des nouvelles technologies fait partie de ces nouvelles compétences de base. » (Plan d'action eLearning, 2001)

En décembre 2002, dans une proposition destinée à encourager l'intégration réelle des technologies de l'information et de la communication aux systèmes européens d'enseignement et de formation<sup>27</sup>, la Commission européenne a défini comme suit le concept de culture numérique, en le rattachant à la culture de base : « [...] La capacité à se servir des technologies de l'information et de la communication devient une nouvelle forme de culture, dite « numérique ». Cette culture numérique s'avère par conséquent aussi importante que l'aptitude « classique » à lire, à écrire, à compter l'était il y a un siècle : sans elle, les citoyens ne peuvent ni participer pleinement à la société, ni acquérir les compétences et les connaissances indispensables au XXI<sup>e</sup> siècle. » (Commission 2002, 751 final, 2002, p. 2)

À lire ce qui précède, on constate que le concept de culture de l'information n'est pas reconnu en tant que tel dans les politiques de l'Union. En revanche, la Commission européenne a beaucoup travaillé sur la question des compétences numériques. Le « dynamisme » du commerce électronique (e-business) fait nommément partie des objectifs définis dans le Plan d'action eEurope 2005 et, à cette fin, la Commission envisage « pour la fin 2003 [de publier] en étroite coopération avec les États membres une analyse de l'offre et de la demande de compétences numériques en Europe. La Commission et les États membres devraient faciliter les partenariats public-privé et la coopération des parties concernées, en vue de définir des compétences numériques valables dans toute l'Europe. » (Plan d'action eEurope 2005, p. 17)

Le sommet sur les compétences numériques qui s'est tenu en octobre 2002 à Copenhague représente une étape importante dans cette direction. Il a entre autres été organisé pour parvenir à un accord sur une définition des compétences numériques valant aussi bien pour les technologies de l'information et de la communication que pour le commerce électronique. Le texte de la Déclaration à laquelle il a abouti précise : « Les partenaires économiques et sociaux, associés à d'autres acteurs essentiels représentés au sommet, estiment vital de faire en sorte que :

- 1) les entreprises basées en Europe puissent recruter et retenir les personnes maîtrisant les technologies de l'information et de la communication ainsi que les compétences indispensables au commerce électronique, afin d'améliorer leur productivité et leur compétitivité ;
- 2) les citoyens européens acquièrent les compétences et connaissances nécessaires pour tirer parti des opportunités offertes par la société de l'information ;
- 3) l'Europe s'efforce de devenir non seulement la plus compétitive et la plus dynamique des sociétés de connaissance du monde, mais aussi l'endroit où les personnes qualifiées auront le plus envie de vivre et de travailler. » (Déclaration de Copenhague, octobre 2002)

Une initiative similaire sur les compétences numériques dans le secteur de l'enseignement supérieur serait sûrement bien accueillie.

### Politiques en matière d'information

Dans ce domaine, les grands jalons des initiatives de l'Union européenne restent les programmes «Impact 1», «Impact 2», «Info 2000» et «Contenu numérique». L'analyse des objectifs assignés à chacun d'entre eux permet de retracer la logique de la politique de l'Union européenne<sup>28</sup>.

**Impact 1** (Information Market Policy Actions): plan d'action de la Communauté européenne pour la mise en place d'un marché des services de l'information (1988-1990).

*Objectifs*: mettre en place fin 1992 un marché intérieur des services d'information; stimuler et renforcer la compétitivité des fournisseurs européens de ces services; intensifier les efforts menés conjointement au sein de la Communauté pour développer ces services; encourager l'utilisation de services d'information spécialisés dans le contexte du marché mondial.

**Impact 2**: Programme de la Communauté européenne pour l'établissement d'un marché intérieur des services d'information (1991-1995).

*Objectifs*: établir un marché intérieur des services d'information; identifier les forces et les faiblesses des services d'information existant au sein de la Communauté; encourager l'utilisation de services d'information spécialisés; stimuler et renforcer la compétitivité des fournisseurs européens de ces services; intensifier la coopération européenne autour de la mise en œuvre d'une politique des services d'information; exploiter les résultats des autres programmes, communautaires ou nationaux, dans le but de consolider le marché des services d'information.

*Ligne d'action 3*: encourager les attitudes amicales entre utilisateurs et développer la culture de l'information. Application de normes et de critères: formulation de directives relatives à

l'utilisation des critères, stimulation, sensibilisation aux critères de l'information. Sensibilisation, soutien des utilisateurs, formation: création et gestion d'un «réseau de sensibilisation», soutien des utilisateurs et des fournisseurs des services d'information (ECHO), échange d'information avec les places de marché, formation des formateurs, des intermédiaires, des utilisateurs finaux.

**Info 2000** (Information 2000): programme pluriannuel de la Communauté destiné à stimuler le développement d'une industrie européenne de contenus multimédias et à encourager l'utilisation des contenus multimédias dans la société de l'information émergente (1996-1999).

*Objectifs*: stimuler la demande de contenus multimédias et leur utilisation; créer des conditions favorables au développement de l'industrie européenne de contenus multimédias; contribuer au développement professionnel, social et culturel des citoyens européens.

**eContent** (Contenu numérique): programme pluriannuel de la Communauté destiné à stimuler le développement et l'utilisation de contenus numériques européens sur les réseaux mondiaux et à encourager la diversité linguistique dans la société de l'information (2001-2005).

*Objectifs*: développement et utilisation de certaines catégories de contenus numériques européens; promotion de la diversité linguistique dans la société de l'information via une multitude de canaux de diffusion, déjà existants ou à créer, notamment des services et des plates-formes d'apparition récente et en pleine extension tels que l'Internet mobile.

Au vu de ce qui précède, la logique d'ensemble qui sous-tend les politiques de l'Union européenne s'organise semble-t-il selon une stratégie à plusieurs niveaux: un premier niveau purement matériel (les réseaux, les systèmes, l'interopérabilité...); un deuxième réservé aux applications et aux contenus; et un troisième réservé (il faut l'espérer) aux utilisateurs. Les questions de la culture de l'information devraient enfin y avoir droit de cité.



### **Pour la promotion et la reconnaissance d'une « culture de l'information » en Europe**

S'il existe de nombreuses définitions différentes de la culture de l'information (Bawden, 2001), ce concept a surtout concerné le secteur des bibliothèques et des sciences de l'information, malgré des origines « commerciales » qu'il doit à l'Information Industry Association (Zurkowsky, 1974). Il n'y a là rien d'étonnant : ainsi qu'on peut facilement le vérifier, depuis des dizaines d'années, les stimuli économiques poussent constamment la science et la culture à innover (Basili, 2001b). Les principales avancées dans la recherche et la mise en œuvre de la culture de l'information se sont produites aux États-Unis et en Australie, deux pays qui ont intégré la culture de l'information aux objectifs de leurs politiques nationales respectives.

L'Europe pourrait s'engager dans cette voie par plus d'un biais, et d'abord en prenant sérieusement en compte l'expérience accumulée aux États-Unis depuis plus de dix ans. Au préalable, cependant, l'Europe doit promouvoir ce concept en distinguant clairement l'information des technologies de l'information, car les retombées de la culture de l'information sont d'autant plus bénéfiques que l'environnement est prêt à les recevoir.

Les grandes lignes d'action exposées ci-dessous pourraient contribuer à l'élaboration d'un discours européen sur la culture de l'information :

**Sensibilisation** – Promouvoir et instaurer une culture de l'information en Europe.

**Compétences** – Préciser les objectifs, définir la culture de l'information et les compétences souhaitables dans le contexte européen.

**Formation** – Définir les actions et les modalités d'enseignement pour les différentes catégories de publics à former.

**Programmes** – Définir les contenus des différents programmes d'enseignement en fonction de référentiels des compétences et des variables de la formation.

Évaluation – Définir les différents systèmes d'évaluation des compétences (avant et après formation) et d'évaluation de la qualité des programmes.

### **L'initiative de l'EnIL**

#### Motivations

Le Réseau européen pour la culture de l'information (EnIL<sup>29</sup>) regroupe des experts en culture de l'information travaillant dans divers États membres de l'Union européenne. Il a été fondé à l'initiative d'une institution italienne, le Conseil national de la recherche.

Son but est de rassembler des spécialistes européens de la culture de l'information dont les compétences et les expériences soient complémentaires, afin d'établir une liste de priorités couvrant l'ensemble des questions à prendre en compte dans une politique européenne commune de la culture de l'information.

La création de l'EnIL est née du constat que les initiatives prises aux États-Unis en matière de culture de l'information ne sont pas purement et simplement transposables à l'Europe. Les cultures de tradition ancienne qui composent cette dernière sont aujourd'hui appelées à s'unir en respectant leur diversité. Cette spécificité européenne influe directement sur les politiques éducatives, elles-mêmes profondément imprégnées par des facteurs culturels.

À cela s'ajoute le fait incontestable que l'Europe compte dix ans de retard sur les États-Unis en ce qui concerne la culture de l'information. Alors que celle-ci est une question de politique nationale aux États-Unis et en Australie, elle n'a encore été abordée en Europe que sous la forme d'initiatives sporadiques et isolées.

La mise en place d'un réseau européen est un gage d'efficacité pour sensibiliser à la culture de l'information et conférer au projet une valeur méthodologique reconnue partout en Europe.

## Buts

À long terme, l'EnIL se propose d'élaborer une stratégie européenne commune sur la culture de l'information. Cette stratégie s'appuiera sur trois systèmes étroitement liés :

- des référentiels de compétences suivant les niveaux des publics à former ;
- des ressources pédagogiques ;
- des indicateurs d'évaluation : compétences initiales en information ; qualité des cours dispensés sur la culture de l'information ; résultats de cet enseignement.

Chaque système possédera ses caractéristiques propres, qui seront fonction du niveau d'études, et ils seront tous trois partagés entre les pays de l'Union selon les règles de la logique économique. L'idée est de limiter, dans un premier temps, la population ciblée aux étudiants de l'enseignement supérieur.

Les activités de l'EnIL pourraient tirer parti de développements similaires en culture informatique, et essayer d'obtenir alors des résultats du même ordre.

À moyen terme, l'EnIL envisage :

- de définir un cadre de travail commun à l'Europe à partir de plusieurs grandes lignes d'action susceptibles de guider l'analyse et l'examen des divers aspects de la culture de l'information ;
- d'ouvrir en Europe un espace aux propositions, initiatives, exemples de bonne pratique, publications et résultats théoriques en rapport avec la culture de l'information.

À court terme, l'EnIL va :

- rédiger un rapport sur l'état d'avancement de la culture de l'information en Europe ;
- effectuer une enquête sur la population étudiante (enseignement supérieur) de chaque État membre, afin d'évaluer le niveau réel de la qualification en information.

Les différents membres de l'EnIL participent au réseau :

- en signalant les activités, initiatives et exemples significatifs, dans leurs pays respectifs, de bonne pratique dans le domaine de la culture de l'information ;
- en indiquant des documents fondamentaux susceptibles de contribuer à développer et à consolider la situation de la culture de l'information dans leurs pays ;
- en participant à la discussion menée en Europe sur la culture de l'information, conformément aux buts exposés ci-dessus.

## Objectifs

En résumé, le projet EnIL a été lancé pour :

- mettre en place un réseau d'excellence composé d'experts européens de la culture de l'information (réseau EnIL) ;
- rédiger un rapport sur le niveau d'avancement de la culture de l'information dans chacun des quinze États membres de l'Union européenne ;
- fixer au sein des membres de l'EnIL l'agenda des recherches à mener en commun et les conditions qui permettront de partager les méthodologies, les outils et les résultats obtenus individuellement par les différents pays ;
- évaluer la faisabilité d'un « permis de conduire européen en information » (PCEi), qui ferait pendant au « permis de conduire informatique européen<sup>30</sup> ».
- lancer un projet pilote de PCEi en Italie.

## Premiers résultats de l'initiative EnIL

### Mise en place du réseau de l'EnIL

- Composition actuelle du réseau  
Carla Basili (coordinatrice) – CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche), Rome, Italie.

Albert K. Boekhorst – Universiteit van Amsterdam, Pays-Bas;  
University of Pretoria, Afrique du Sud.

Sylvie Chevillotte – enssib (École nationale supérieure  
des sciences de l'information et des bibliothèques),  
Villeurbanne, France.

Zita P. Correia – INETI (Instituto Nacional de Engenharia  
e Tecnologia Industrial), Lisbonne, Portugal.

Olivier Ertzscheid – Université de Toulouse I, URFIST  
(Unité régionale de formation à l'information scientifique  
et technique), France.

Konstantin Gavriilidis. – Sozialforschungsstelle Dortmund  
(sfs), Allemagne.

Benno Homann – Bibliothèque universitaire de Heidelberg,  
Allemagne.

Bill Johnston – Centre for Academic Practice, University  
of Strathclyde, Ecosse, Royaume-Uni.

Anthi Katsirikou – Université technologique de Crète, Grèce.

Jo Link-Pezet – Université de Toulouse I, URFIST (Unité  
régionale de formation à l'information scientifique et  
technique), France.

Louise Makin – All Saints Library of the Manchester  
Metropolitan University, Royaume-Uni.

Claire McGuinness – BA, MLIS, University College Dublin,  
République d'Irlande.

Paul Nieuwenhuysen – Bibliothèque universitaire, Vrije  
Universiteit Brussel, Belgique.

Elisabeth Noël – enssib (École nationale supérieure des sciences  
de l'information et des bibliothèques), Villeurbanne, France.

Cristóbal Pasadas Ureña – Biblioteca, Facultad de Psicología,  
Universidad de Granada, Espagne.

Bernard Pochet – Université agricole de Gembloux, Belgique.

Kaisa Sinikara – University of Helsinki, Finlande.

Helli Skærbak – Roskilde University Library, Danemark.

Annette Skov – Royal School of Library and Information  
Science, Copenhagen, Danemark.

Paul Thirion – Faculté de psychologie et de sciences  
de l'éducation de l'Université de Liège, Belgique.

Christina Tovoté – Stockholm University Library, Suède.

Sheila Webber – Department of Information Studies, Sheffield  
University, Angleterre, Royaume-Uni.

#### • Configuration actuelle du réseau

Pays représentés: Allemagne, Belgique, Danemark, Espagne,  
Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Pays-Bas, Portugal,  
Royaume-Uni et Suède.

L'Autriche et les pays d'Europe centrale et de l'Est n'en font  
toujours pas partie.

Les vingt-deux membres du réseau ont des domaines d'expertise  
complémentaires: sciences de l'information (11); bibliothèques  
(8); sciences de l'information et bibliothèques (2); sociologie (1).  
Il manque encore à l'EnIL des spécialistes en sciences  
de l'éducation.

#### Le rapport

La première étape proposée aux membres de l'EnIL consistait à  
dresser un état des lieux de la situation de la culture de l'informa-  
tion dans leurs pays respectifs. Le résultat de ce travail est le livre  
*Information literacy in Europe. A first insight into the state of the art  
of information literacy in the European Union* (Basili, 2003).

Il faut noter qu'on avait délibérément évité de fournir aux  
auteurs un plan d'ensemble ou un cadre de travail général. Dans  
ces conditions, il était raisonnable de penser que chacun d'entre  
eux allait pointer des éléments différents, en fonction du contexte  
national dans lequel il travaillait et de ses propres perspectives  
d'analyse. Or, il se dégage au contraire des diverses contributions  
un schéma d'ensemble à partir duquel il est possible d'avancer  
quelques remarques générales:

- les questions liées aux technologies de l'information et de  
la communication l'emportent sur celles que pose la culture  
de l'information;
- ce sont les bibliothèques qui prennent le plus d'initiatives  
en rapport avec la culture de l'information;
- la culture de l'information ne fait pas partie des éléments  
pris en compte dans les politiques nationales;

- le manque de sensibilisation des décideurs politiques est assez largement répandu;
- ce manque de sensibilisation à la nécessité de la culture de l'information vaut aussi pour les politiques éducatives et universitaires;
- il n'existe pas (sauf en France et en Belgique) d'institutions consacrées à la culture de l'information;
- elle n'a pas sa place dans les programmes d'études;
- elle ne rentre pas dans le système des unités de valeur universitaires;
- les critères en vigueur aux États-Unis ont été traduits en Finlande, en Allemagne et en Espagne;
- le modèle de la SCONUL<sup>31</sup> fait école.

## Conclusion

La culture de l'information est loin d'être une des priorités de la politique européenne en matière de société de l'information. Les initiatives prises dans ce domaine par les différents États membres l'ont été indépendamment, souvent dans l'ignorance du travail mené ailleurs et rarement en tant qu'éléments d'une politique nationale.

*L'information literacy* étant d'abord et avant tout une culture de l'information, son développement en Europe est sérieusement freiné par le manque de sensibilisation général à la nécessité de populariser les qualifications en information.

La promotion d'une culture de l'information perçue en tant que telle comme une priorité, distinguée par (et intégrée à) la culture des technologies de l'information, est une grande mission que devrait assumer l'Union européenne.

Le projet de l'EnIL est une tentative pour susciter parmi les États membres de l'Union européenne une approche et un discours commun sur la culture de l'information.

## Références bibliographiques

**Bainton, T.** (2000). *Information literacy and academic libraries : the SCONUL approach*. Proceedings of the 67<sup>th</sup> IFLA Council and General Conference. Boston, 16-25 août 2001.

**Basili, C.** (1998). *La biblioteca in rete : strategie e servizi nella società dell'informazione*, Milan, Editrice Bibliografica, 207 p.

— (2000). L'assetto disciplinare della Documentazione.

Alcune riflessioni, *AIDAinformazioni*, 18, n° 3-4.

— (2001). Information literacy : un concetto solo statunitense? *AIDAinformazioni*, 19, n° 2.

— (2001a). Tre volti dell'informazione : nella cultura, nella scienza, nell'economia, *Annali della Scuola speciale per Archivisti e Bibliotecari*.

— sous la dir. de (2003). *Information literacy in Europe : a first insight into the state of the art of information literacy in the European Union*, Rome, Consiglio Nazionale delle Ricerche, 315 p.

**Bawden, D.** (2001). Information and digital literacies : a review of concepts, *Journal of documentation*.

**Bundy, A.** (1998). *Information literacy : the key competency for the 21<sup>st</sup> century*, IATUL Conference, Pretoria, Afrique du Sud, juin 1998.

— (2000). *Information literacy : the foundation of lifelong learning*. Proceedings of the Lifelong learning annual conference of the South Australian Association of School Parents Clubs (SAASPC), août 2000.

**Doyle, C.S.** (1992). *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990. Final report to the National Forum on Information Literacy. Summary of findings*, Washington, DC, US Department of Education, 24 juin 1992 (ERIC Document ED351 033).

— (1994). *Information literacy in an information society*, Syracuse, NY, ERIC Clearinghouse on Information and Technology (ERIC Digest 1994-05-00).

**Fjallbrant, N., Levy, P., Pasanen-Tuomainen, I.** (1999). DEDICATE: a networked professional development project in information literacy and user education, in *EUNIS 1999, Information Technology Shaping European Universities*. Proceedings of the European University Information Systems International Conference, Finlande, 7-9 juin 1999.

**Horton, Forrest Woody Jr.** (1983). Information literacy vs. computer literacy, *Bulletin of the American Society for Information Science*, vol. 9, n° 4, avril 1983.

**Shapiro, J.J. - Hughes, S.K.** (1996). Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum, *Educom Review*, vol. 31, n° 2.

**Zurkowski, Paul** (1974). *The information service environment: relationships and priorities*, Washington, DC, National Commission on Libraries and Information Science. Government Printing Office. (Report ED 100391).

## Chapitre 3

# Comment former les usagers ?

## Réflexions à partir de la diversité des expériences de formation organisées en Belgique

Presses de l'enssib

## Chapitre 3

### Comment former les usagers ? Réflexions à partir de la diversité des expériences de formation organisées en Belgique

par Bernard Pochet

Y a-t-il une didactique spécifique pour la formation à l'information ? Quelle formation pour nos enseignants et professionnels de l'information ? Comment prouver l'intérêt d'une formation à l'information pour nos étudiants ? Comment susciter une attitude critique dans la recherche d'information ? Autant de questions et bien d'autres qui animent le travail du groupe EduDOC<sup>32</sup> et qui nous ont poussés à observer de manière approfondie les activités de formation organisées en Belgique. Cette communication n'a pas pour but d'apporter de réponse à ces questions, mais plutôt d'en susciter d'autres encore.

#### **Cadre général de la formation documentaire en Belgique**

En matière de formation documentaire, la situation belge est particulièrement contrastée et comparable à son organisation institutionnelle : un état fédéral, trois communautés et trois régions. L'enseignement, divisé entre le nord du pays, néerlandophone, et le sud, francophone, est également divisé entre enseignement officiel et enseignement libre, le plus souvent catholique.



## L'enseignement supérieur et universitaire

L'enseignement supérieur (accessible aux étudiants qui ont terminé l'enseignement secondaire, en général à 18 ans) est organisé en enseignement universitaire (6 universités au nord et 9 au sud) et enseignement non universitaire. L'enseignement supérieur non-universitaire est, depuis cinq ans, organisé en « hautes écoles » qui proposent des études en 3 ou en 4 ans (le type court et le type long qui devront être prochainement réaménagés pour s'aligner sur le processus de Bologne<sup>33</sup>). Ces hautes écoles rassemblent en général sous une même « enseigne » plusieurs écoles d'enseignement supérieur le plus souvent géographiquement proches. Il y a 30 hautes écoles regroupant 155 écoles dans la partie francophone du pays<sup>34</sup>. Ces dernières fonctionnent avec des enveloppes budgétaires fermées, ce qui *a priori* n'est pas l'idéal pour les bibliothèques et encore moins pour les formations documentaires.

Les universités sont indépendantes. Des organes, au nord, le Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR<sup>35</sup>), et, au sud, le Conseil interuniversitaire francophone (CIUF<sup>36</sup>), rassemblent les universités dans le seul but de créer des synergies et des collaborations entre elles. Les bibliothèques sont statutairement et financièrement indépendantes et sont directement rattachées à leur université. Elles ont créé au sein de ces conseils des commissions ainsi que des associations pour mener des projets en commun et avoir une représentation commune.

Du côté des hautes écoles, il existe un Conseil général des hautes écoles. Il n'y a cependant pas de commissions ni d'association officielle pour représenter leurs bibliothèques. L'association à but non lucratif Prodoc-Edu<sup>37</sup> tente de combler cette lacune. Elle n'a cependant aucune reconnaissance officielle.

Des « pôles » ont dernièrement été créés autour de plusieurs universités et hautes écoles de la région bruxelloise et dans le sud du pays. Actuellement au nombre de deux, ces pôles<sup>38</sup> ont chacun créé un groupe de travail autour des bibliothèques et la problématique de la formation des usagers fait partie de leurs priorités. Il est cependant trop tôt pour parler de résultats tangibles.

Un nouveau décret imposera prochainement la création de trois académies universitaires en communauté française de Belgi-

que. Ces académies seront organisées autour des trois universités complètes (l'Université libre de Bruxelles ou ULB, l'Université de Liège ou ULg, l'Université catholique de Louvain ou UCL). La répartition des six autres universités a déjà fait l'objet des accords. Deux universités montoises rejoignent l'ULB, les trois petites universités libres confessionnelles rejoignent l'UCL et la Faculté universitaire de Gembloux rejoint l'ULg. Ce décret propose par ailleurs d'aller plus loin dans les collaborations et rapprochements et suggère la fusion des universités appartenant à une même académie. Il propose également d'y intégrer progressivement les hautes écoles, ce qui ne se fera pas sans de nombreuses réticences.

En matière de bibliothèques, ces rapprochements ne seront pas neutres et les bibliothèques universitaires qui poursuivent déjà de nombreux projets de collaboration vont devoir prochainement mutualiser leurs moyens et leurs ressources. En matière de méthodologie documentaire, nous verrons plus loin que les trois universités complètes sont les moteurs du progrès. Nous devrions dès lors voir l'avenir positivement, dans cette matière au moins.

## Enquête sur les offres de formation documentaire

Le groupe formation des utilisateurs de l'Association belge de documentation (ABD), devenu groupe EduDOC en 1999, a durant le premier trimestre 1995 mené une vaste enquête sur la situation de la formation documentaire en Belgique. Les résultats ont été présentés lors d'un colloque de l'ABCDEF (Aupelf-Uref/AUF), à Québec, en octobre 1995 (Pochet & Thirion, 1998a).

Cette enquête faisait suite à une première enquête, plus sommaire, qui s'était déroulée en 1991 (Pochet, 1991) en s'attachant uniquement aux aspects techniques de l'accès à l'information. L'étude de 1995 a été organisée non seulement pour évaluer l'état de la formation documentaire en Belgique, mais également pour repérer des expériences de formation intéressantes et signaler notre présence et nos activités auprès des bibliothèques belges contactées (bibliothèques d'écoles, d'universités, de sociétés privées ou d'administration, ou des bibliothèques publiques). Nous voulions déterminer d'une part la situation de la formation

des utilisateurs dans la bibliothèque et dans l'établissement, et, d'autre part, la place qu'y occupent les aspects pédagogiques.

Avec un taux de réponses de près de 20 %, nous avons alors constaté que les formations étaient surtout le fait des bibliothèques universitaires. Sur les 41,7 % des bibliothèques qui organisaient des formations, 64,4 % étaient des bibliothèques universitaires, 18 % des bibliothèques d'un autre niveau d'enseignement et 17,6 % n'étaient pas rattachées à une institution d'enseignement (bibliothèques publiques, d'administration, d'entreprise...). De même, les bibliothèques les plus grandes se distinguaient nettement des autres : 71,4 % d'entre elles organisaient une formation. Le public qui fréquentait une bibliothèque de taille limitée, non informatisée et hors du milieu enseignant, avait donc statistiquement peu de chance d'y bénéficier d'une formation.

Ces résultats sont très discutables de par la constitution de l'échantillon et le taux de réponses. Le pourcentage de réponses positives (bibliothèques qui déclarent organiser des formations) est faussé du fait que les bibliothèques qui n'organisent pas de formation sont logiquement peu intéressées à renvoyer un questionnaire et à participer à une telle enquête.

Quoi qu'il en soit, nous avons noté une importante dichotomie entre les aspects techniques et les aspects intellectuels de la formation. Tant au niveau des objectifs déclarés qu'au niveau des contenus, les aspects techniques sont largement privilégiés et cette différence est d'autant plus grande que la taille de la bibliothèque est importante. L'intégration de la formation documentaire dans le cursus des étudiants, de même que les synergies entre bibliothécaires et personnel enseignant et la politique de reconnaissance, paraissent cependant largement insuffisantes.

Grâce à cette enquête, nous avons néanmoins pu identifier un certain nombre d'initiatives de formation avec des contenus plus méthodologiques. Elles étaient cependant des exceptions.

D'une manière générale, nous en avons conclu que la Belgique offrait des démarches de formation intéressantes mais que beaucoup de progrès restaient à faire, tant sur le plan de la mise en place d'outils d'information des utilisateurs, spécialement dans les petites bibliothèques, que sur le plan de la formation, parti-

culièrement méthodologique, et de l'intégration de celle-ci dans le cursus.

Nous n'avons pas eu la possibilité de renouveler une enquête de cette envergure pour mettre ces données à jour. Entre mars et mai 2003, nous avons analysé, en nous limitant aux établissements d'enseignement supérieur, une dizaine de rapports et comptes rendus, contrôlé le programme des études de toutes les universités et hautes écoles<sup>39</sup> (lorsqu'il était disponible sur Internet) et pris contact directement avec certains intervenants, bibliothécaires et responsables de la formation des usagers afin d'obtenir des compléments d'information.

Toutes les données que nous avons ainsi accumulées indiquent, à quelques exceptions près, que l'écart s'est encore creusé entre les grandes institutions (universitaires) et les autres (en particulier les hautes écoles).

## La formation documentaire dans l'enseignement supérieur francophone

### *Dans les universités francophones*

D'une manière générale, presque toutes les universités<sup>40</sup> proposent des formations et trois cas de figure se présentent :

- *Cours organisés en partenariat avec un enseignant*

La prise en charge est de 2 à 4 heures et consiste en une visite de la bibliothèque et une présentation de l'OPAC et des outils de recherche documentaire. Parfois cette « formation » est complétée par un exercice. Dans ce premier cas, l'approche est essentiellement technique, l'enseignant se réservant les aspects méthodologiques et l'évaluation.

- *Formations courtes*

Ces formations, également techniques, sont organisées spontanément par les bibliothèques pour former les étudiants à un outil en particulier. Elles sont conçues dans une perspective technique et ne sont généralement pas évaluées.



• *Cours plus élaborés*

Inscrits à l'horaire, donnés par un bibliothécaire et sanctionnés par examen, ces cours ont une durée allant de 15 à 60 heures. L'adoption de la comptabilisation des heures en crédits ECTS a été pour certaines formations plutôt bénéfique en valorisant le travail souvent important demandé aux étudiants (exercices et travaux pratiques).

Par exemple, pour quelques cours à l'Université de Liège :

- le cours de « Documentation et séminaires », de 5 heures + 25 heures d'exercices en troisième année en biochimie, représente 3 crédits ECTS ;
- le cours « Séminaires et documentation », de 30 heures d'exercices en quatrième année en biologie végétale, représente 4 crédits ECTS ;
- le cours de « Ressources documentaires et exploitation de la littérature scientifique en psychologie et en sciences de l'éducation », de 15 heures + 15 heures d'exercices obligatoires en quatrième année de psychologie, pédagogie et orthophonie, représente 3 crédits ECTS + 3 autres intégrés dans la préparation du mémoire de fin d'études ;
- le cours à option « Formation à la documentation appliquée à la biologie », de 15 heures + 15 heures d'exercice pour le DEA en Sciences, représente 2 crédits ECTS.

Si on considère généralement qu'un crédit ECTS représente 30 heures de cours (Coignoul, 2001), la valorisation du travail des étudiants est ici particulièrement sensible.

Pour l'ensemble des formations proposées, les étudiants concernés sont des étudiants de toutes les années à l'exception de ceux de première année (sauf dans de rares cas). Le nombre d'étudiants varie entre 25 et plus de 150. La problématique de la formation de grands groupes concerne donc aussi les formations documentaires. En général, le nombre d'heures est inversement proportionnel à la taille du groupe.

Toutes les facultés sont concernées par ces formations et le nombre de ces dernières est en croissance constante (du moins dans les grandes universités). À côté des cours destinés aux étu-

diants, certaines bibliothèques organisent également des formations à destination des étudiants de l'enseignement secondaire, du personnel de l'université ou des formations de futurs formateurs.

La création des cours de méthodologie documentaire dépend toujours des facultés où ils sont organisés, ce qui explique les nombreux contrastes rencontrés. L'image des bibliothèques dans les facultés et la compréhension de la nécessité d'une formation sont très différentes d'une faculté à l'autre, les autorités et les enseignants des facultés de sciences humaines et de lettres étant en général plus sensibilisés. Cependant, dans ces facultés, c'est un partenariat qui est demandé au bibliothécaire et ce dernier n'est bien souvent sollicité que pour des compléments techniques (droit, lettres, histoire...).

*Dans les hautes écoles*

Dans les « hautes écoles », la situation des bibliothèques s'est dégradée depuis l'enquête de 1995. Les budgets sont restés constants, quelques-uns ont même été réduits. Certains cours inscrits à l'horaire sont encore organisés mais cette situation reste l'exception. Les bibliothèques organisent néanmoins des visites et des présentations des ressources dans la limite de leurs moyens. La situation des hautes écoles est sensiblement différente de celle des universités. À l'université, lorsqu'un cours est créé, celui-ci est attribué à un membre du personnel sans modification de son statut administratif ni de sa rémunération ; dans les hautes écoles, une modification de la charge horaire d'un enseignant nécessite des moyens supplémentaires.

Depuis 2001, on retrouve toutefois une exception au sein de l'ensemble des hautes écoles. Pour toutes les filières de l'enseignement pédagogique qui forment les instituteurs et les enseignants de l'enseignement secondaire inférieur, un cours de recherche documentaire de 15 heures est imposé par un décret « définissant la formation initiale des instituteurs et des régents<sup>41</sup> ». Ce cours d'« initiation à la recherche documentaire » est destiné à donner à ces étudiants une meilleure formation scientifique. Il est associé à un cours de 15 heures de « notion d'épistémologie des disciplines » et à un cours de 15 heures d'« initiation à la recherche en éducation » (Herphelin, 2001). Bien que l'objectif ne soit pas d'en faire

une formation de formateurs, on peut supposer que ces futurs enseignants seront mieux sensibilisés à la nécessité d'un apprentissage de la méthodologie documentaire.

Après une première réaction très positive de la part des bibliothécaires, il ressort que ceux-ci sont peu ou pas impliqués dans ces cours alors que souvent ils sont impliqués dans des formations qui ne sont pas inscrites à l'horaire.

#### La formation documentaire dans la partie néerlandophone du pays

Au nord de la Belgique, la situation dans les hautes écoles est comparable à celle décrite ci-dessus. Du côté des universités, on rencontre peu d'expériences de formation comme nous les connaissons dans la partie francophone du pays. L'approche envisagée dépasse largement le champ de la documentation scientifique et intègre dans un même enseignement toutes les compétences informationnelles au sens large, avec une intégration de la bureautique, d'Internet, etc. (Nieuwenhuysen, 1999). Les bibliothèques organisent par ailleurs des visites et des formations courtes mais en dehors du champ de ces cours inscrits à l'horaire.

*Les situations rencontrées sont donc très contrastées.*

L'organisation des formations est très dépendante du niveau d'enseignement. Sauf pour l'enseignement pédagogique, aucune directive centrale n'impose ou n'incite la création d'enseignement de méthodologie documentaire. Dans l'enseignement non universitaire, le problème est essentiellement lié aux budgets accordés aux bibliothèques et au financement du personnel pour cet enseignement. Dans l'enseignement universitaire, les bibliothèques sont mieux financées et il y a presque toujours une intervention organisée.

## Quelle(s) offre(s) de formation documentaire ?

### Les objectifs des formations

Comme nous l'avons constaté en 1995, peu de formations ont une approche méthodologique qui repose sur une bonne compréhension de la documentation (« l'origine de l'information scientifique », « les types de documents », « les langages », « la question documentaire », etc.). Cette situation existe encore pour les formations en partenariat et les formations de courte durée.

On apprend sur quel bouton pousser mais on n'apprend pas pourquoi utiliser tel outil plutôt que tel autre, ni comment organiser ses concepts de manière à poser une question qui ait du sens, ni encore comment, une fois l'information repérée et critiquée, intégrer celle-ci dans ses propres connaissances.

L'approche méthodologique étend cette compétence à l'amont et à l'aval du terme réducteur de « recherche documentaire ». « Savoir se documenter », c'est bien sûr savoir où et comment trouver l'information, mais c'est aussi savoir de quelle information on a besoin, savoir construire une question documentaire, savoir lire et comprendre l'information, savoir la critiquer et évaluer si elle répond à son besoin, savoir la gérer et savoir l'utiliser pour sa propre formation.

Lors des ateliers francophones sur la formation documentaire organisés en 1997 à Gembloux (Pochet & Thirion, 1998b), une série d'objectifs avaient été définis sur la base de ce qui se faisait en Belgique et en France et sur ce qui était considéré comme nécessaire en matière de formation. En fonction de notre analyse de la situation, nous pensons qu'ils correspondent bien aux objectifs rencontrés par les cours crédités organisés en Belgique. Les objectifs avaient été définis en deux niveaux qui fixent clairement la limite de notre intervention. Notre objectif n'étant pas de former des spécialistes de la documentation mais de rendre nos lecteurs capables de se former tout au long de la vie, de leur apprendre la démarche scientifique de construction des savoirs, à répondre efficacement à leurs besoins d'informations et à ex-

exploiter finement, de manière autonome et critique, les ressources d'informations disponibles.

Les objectifs de 1<sup>er</sup> niveau (durée minimale de 15 heures, incluant des exercices) comprenaient la connaissance de l'espace informationnel, du fonds et du fonctionnement de la bibliothèque (et d'autres ressources proches), un contact avec les outils de base, dont le catalogue de la bibliothèque. Il comprenait également l'introduction de quelques notions et connaissances au niveau basique (types de documents, grands principes des langages de commande, connaissance des langages documentaires...).

Les objectifs de 2<sup>e</sup> niveau (durée minimale de 15 heures + 15 heures d'exercices) allaient vers une plus grande spécialisation dans la discipline. Ils comprenaient une bonne initiation aux outils bibliographiques spécialisés et à la critique de ces outils, une initiation à la logique de la production scientifique (recherche, publication, etc.) et aux acteurs de l'édition scientifique (auteurs, éditeurs scientifiques, éditeurs...), ainsi qu'aux modes de production des documents, modes de citation, etc. Un travail de production de bibliographies et un travail sur le contenu (synthèse bibliographique et critique des sources) était également demandé à ce niveau de formation.

### Les contenus des formations

Outre les questions sur les aspects plus méthodologiques ou plus pratiques des formations, la question des contenus doit également être ouverte. Jusqu'où aller dans les contenus? Quelles sont les compétences qui doivent être rencontrées outre les compétences documentaires?

La formation proposée par les bibliothèques doit-elle couvrir les compétences informationnelles et technologiques ainsi que les compétences sociales et éthiques?

De toute évidence ces compétences sont liées, mais c'est ici du rôle du bibliothécaire dont il est question. Il faut donc se demander si les nouvelles fonctions de gestion, d'organisation et de diffusion des contenus qui reviennent aux bibliothécaires (en Belgique, on fait peu la différence entre bibliothécaire et

documentaliste) modifient son champ d'intervention et par là de formation de ses usagers.

### L'organisation des formations

D'autres questions restent actuellement sans réponse. Les problèmes rencontrés pour l'organisation des formations sont nombreux. Par exemple, comment intégrer des formations alors que le programme des étudiants est déjà surchargé, que les horaires sont déjà complets et que la priorité est donnée aux cours « contenus »? Comment confier des formations aux bibliothécaires dont la disponibilité diminue parce qu'ils sont de moins en moins nombreux? Comment intervenir si les compétences documentaires de certains enseignants demeurent parfois plus que lacunaires? Et enfin, comment s'organiser face au nombre d'étudiants à former?

L'utilisation de l'enseignement à distance répond en partie à ces questions et des projets sont en cours de réalisation en Belgique (DéFIST<sup>42</sup>, Projet DISC/ULB, AERIS<sup>43</sup>/FUNDP...). Nous verrons s'ils apportent des solutions satisfaisantes. À Gembloux par exemple, l'enseignement à distance est intégré depuis trois ans à un cours de 15 heures de méthodologie documentaire (avec le logiciel WebCT). L'évaluation systématique du cours fait cependant apparaître que 80 % des étudiants pensent qu'une formation présentielle est néanmoins indispensable à côté de l'outil de formation à distance. Il faudra tester ces outils et voir dans quelle mesure ils rencontrent vraiment les problèmes d'organisation.

### Le groupe EduDOC

Dans la partie francophone du pays, le groupe EduDOC, constitué en association à but non lucratif, concentre, avec un minimum de moyens, ses activités sur la formation documentaire. C'est la seule association à s'en préoccuper réellement. Depuis près de quinze

ans, il a développé ses activités dans de multiples directions. Il a organisé de nombreuses réunions de travail, des colloques et conférences – qui ont généralement fait l'objet de publication – et développé une présence soutenue sur Internet avec la liste de discussion électronique Edudoc et un site consacré entièrement à la formation documentaire. Outre les deux enquêtes sur l'état de la formation documentaire en Belgique présentées plus haut, il a participé à des travaux et congrès internationaux dont le congrès de l'ABCDEF à l'université Laval (Québec, 1995), les Ateliers annuels sur la formation documentaire (Montréal, 1997 et 1999), les Ateliers francophones pour la formation documentaire (Gembloux, 1997), le colloque sur la formation à l'IST dans l'enseignement supérieur (Paris, 1999), l'Inforum ABD (Bruxelles, 2001), les Rencontres Formist (2001, 2002 et 2003) et les Assises nationales pour l'éducation à l'information (Paris, 2003).

Il est devenu banal de préciser que le groupe souffre d'un manque récurrent de moyens (humains et financiers), voire de visibilité (ou de reconnaissance), mais il continue cependant à rester – résolument – sur le terrain de la formation documentaire. En 2002-2003, le groupe EduDOC a par exemple organisé une conférence-discussion sur les ECTS et leurs enjeux stratégiques pour la formation documentaire, une présentation d'IPinfo (Bruno Deshoullières), une table ronde sur la place de la formation de l'utilisateur dans la formation des futurs bibliothécaires-documentalistes qui débouche sur un ajout de cours, auxquels le groupe EduDOC est étroitement associé, dans deux écoles de formation de bibliothécaires et une présentation de Formist (Sylvie Chevillotte). Début 2004, le groupe EduDOC va participer à un nouveau projet de formation de formateurs pour deux « hautes écoles » de la capitale et organiser des ateliers sur la critique de l'information.

## Conclusion

Comme annoncé dans l'introduction, bien des questions restent donc ouvertes. Toutes les organisations et associations (Formist, EduDOC, EnIL<sup>44</sup>...) qui travaillent dans le domaine de la formation documentaire y apportent progressivement des éclairages nouveaux, et les rencontres et ateliers Formist constituent une occasion de plus de faire avancer notre « cause ». Dans le court terme, deux questions doivent cependant trouver une réponse la plus définitive possible.

D'une part, quelle est l'étendue des compétences que nous visons à améliorer? La création de cette liste de compétences (le « référentiel de compétences ») ne peut qu'être collective. Elle doit avoir l'assentiment du plus grand nombre. Cet objectif a été exprimé et compris par tous les membres des ateliers Formist de cette année.

D'autre part, nous manquons cruellement de justifications pour notre intervention (voir la communication de Paul Thirion dans ce même ouvrage). Même si le bon sens général admet l'utilité de notre démarche, comment prouvons-nous cette nécessité?

Ces deux questions nous touchent en tant qu'organisations et associations, mais elles touchent surtout les praticiens sur le terrain. Nous devons impérativement fournir la preuve que ce qu'ils font est utile et nécessaire et leur donner les moyens de mieux cadrer leurs interventions.

Nous espérons qu'à la lecture de ces comptes rendus, de nouveaux partenaires viendront nous aider à enrichir le débat et... à apporter des solutions durables.

## Références bibliographiques

**Coignoul F.** (2001). *Feuillet d'information ECTS Bruxelles*. CIUF. [En ligne] : [[http://www.cfwb.be/ciuf/coordination/Vademecum%20ECTS%202001\(2\).doc](http://www.cfwb.be/ciuf/coordination/Vademecum%20ECTS%202001(2).doc)] (consulté le 21 septembre 2003).

**Herphelin M.** (2001). *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi* [En ligne] : Bruxelles : Administration de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service Orientation et informations générales sur les études. [En ligne] : [[http://www.enseignement.be/pers/ens/devenirens/deven\\_enseign\\_hd.pdf](http://www.enseignement.be/pers/ens/devenirens/deven_enseign_hd.pdf)] (consulté le 18 septembre 2003).

**Pochet, B.** (1991). La formation des utilisateurs des bibliothèques. Une analyse réalisée par un groupe de l'ABD. *Les Cahiers de la documentation*. 45 (2), 52-55.

**Pochet, B. et Thirion, P.** (1998a). La formation des utilisateurs de bibliothèques en Belgique : résultats d'une enquête nationale et perspectives d'avenir. In : Laverdière, R. et Fedrigo, C. *La formation documentaire. Actes du colloque de l'ABCDEF. Université Laval, Québec, 21 octobre 1995*. Montréal : AUPELF-UREF, 109-130.

**Pochet, B. et Thirion, P. (eds)** (1998b). *La bibliothèque, partenaire du projet pédagogique. Compte rendu des ateliers francophones sur la formation documentaire, Gembloux, 13 octobre 1997*. Bruxelles : CIUF (Conseil interuniversitaire de la Communauté française).

**Nieuwenhuysen, P.** (1999). Information literacy courses at graduate and postgraduate level : some experiments and some experience [En ligne]. In : Iatul (ed) *The Future of libraries in human communication, Proceedings of the annual conference held at the Technical university of Crete, Chania, 17<sup>th</sup> May-21<sup>st</sup> May, 1999*.

Disponible sur le Web : [<http://www.iatul.org/conference/proceedings/vol09/papers/nieuwenh.html>] (consulté le 18 septembre 2003).

Chapitre 4

Agir, évaluer, évoluer,  
diversifier...

Dix ans de formation  
des usagers

à la Bibliothèque

des sciences économiques  
et sociales de l'Université  
de Genève (BSES)

Presses de l'enssib

## Chapitre 4

### Agir, évaluer, évoluer, diversifier...

#### Dix ans de formation des usagers à la Bibliothèque des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève (BSES)

par Isabelle Maurer et Marinette Gilardi-Monnier

Fondée en 1971, la Bibliothèque de la Faculté des sciences économiques et sociales (BSES) de l'Université de Genève a emménagé en 1992 dans le bâtiment neuf d'Uni-Mail, qui regroupe actuellement les facultés, école et instituts suivants : Faculté des sciences économiques et sociales, Faculté de droit, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, École de traduction et d'interprétation, Institut européen de l'Université de Genève et d'autres petits instituts. Les bibliothèques forment une seule entité à l'intérieur des locaux, la Bibliothèque d'Uni-Mail, tout en ayant chacune des collections et des équipes distinctes.

Depuis 1971, la formation des usagers a toujours fait l'objet d'une réflexion continue au sein de la BSES. Avec des approches diversifiées et très souvent de manière informelle, l'offre de formation/information y a toujours été présente.

Dès l'emménagement dans de nouveaux bâtiments à l'automne 1992, la multiplication des sources d'information et des espaces a rendu encore plus évidents l'importance de l'assistance à l'utilisateur et le besoin de formation à la recherche documentaire.

La BSES s'est toujours efforcée de mettre l'utilisateur au centre de sa réflexion et de sa pratique. Des locaux plus appropriés et l'acquisition de nouvelles ressources documentaires ont permis la concrétisation et le renforcement de l'approche utilisateurs, ainsi que le développement de la notion de service à valeur ajoutée.



Cette philosophie de travail où le professionnel joue pleinement son rôle de médiateur entre l'utilisateur et l'information s'est concrétisée par les deux axes suivants :

- la création de Doc'Info, service de référence,
- la réflexion approfondie et le développement (fond et forme) de la formation des usagers.

Une enquête détaillée menée par nos soins concernant l'approche de formation de diverses institutions similaires à la nôtre en Suisse et à l'étranger (France, Canada) nous a permis de constater une grande diversité de pratiques, mais également le fait que nous nous heurtons tous souvent aux mêmes écueils.

Il s'agissait donc, en nous inspirant des expériences diverses de nos collègues, de nos lectures, de notre formation continue, de notre propre expérience, de développer un programme propre de formation pour nos utilisateurs. Nous le voulions multiforme, souple et adapté aux besoins de notre lectorat.

Voici donc un état des lieux des différentes formations proposées, de la plus modeste à la plus ambitieuse, présentant un bilan, les solutions apportées et les projets connexes.

### Visites de la bibliothèque

Les objectifs de ce grand classique de la formation de base qu'est la visite guidée sont multiples : donner des repères géographiques, des orientations générales ; permettre aux utilisateurs d'identifier et localiser les différents secteurs documentaires ; faire découvrir les services proposés ; permettre une appropriation des espaces.

Des visites de la BSES sont proposées trois fois par semaine à des heures différentes, de la rentrée universitaire d'octobre aux vacances de Noël.

L'investissement est conséquent, puisque nous avons comme objectif des visites « analytiques » assez détaillées, tentant de don-

ner aux étudiants un certain nombre de clefs d'accès à la documentation en milieu universitaire.

Le bilan peut être qualifié de moyen. Les étudiants de premier cycle, en tout début d'études, sont submergés par une masse d'informations qu'ils doivent traiter et organiser. Pour le plus grand nombre, la visite de la bibliothèque ne fait pas partie des priorités.

Nous envisageons de rééditer et de développer une expérience unique de solution testée à la rentrée 2002 : rendre la visite obligatoire par le biais de l'enseignant. Un maître-assistant, conscient de l'importance de la démarche, désirait que tous les étudiants inscrits à son cours participent à une visite. Nous avons mis sur pied un système de contrôle de présence en laissant aux étudiants le choix de la date et de l'heure de la visite, sur une période de trois semaines.

Cette solution a donné satisfaction à toutes les parties en présence : à l'enseignant qui avait ainsi la garantie que ses étudiants avaient pris part à la visite, aux étudiants déjà sensibilisés à l'importance de la documentation par leur professeur, ainsi qu'aux collègues en charge des visites qui voyaient ainsi leurs investissements fructifier.

### Cours d'introduction à l'utilisation des catalogues informatisés

L'utilisation des catalogues est incontournable pendant les études universitaires. L'objectif principal de ces séances saute aux yeux. Mais il s'agit également de décharger les équipes de référence qui ont d'autres tâches que répéter sans cesse, de manière individuelle, les mêmes explications de base.

L'organisation de ces séances et le bilan que nous en tirons sont similaires à ceux des visites guidées. Les étudiants ne voient pas encore la valeur d'usage d'une telle démarche, fréquentent peu les séances d'introduction proposées et... se précipitent au service

de référence dès qu'ils doivent fournir leurs premiers travaux de recherche.

La totalité des entités constituant la grande bibliothèque Uni-Mail se trouvait confrontée au même problème, les différentes bibliothèques proposant chacune ces séances à ses étudiants.

Nous avons mené une réflexion commune et tenté de trouver un moyen d'atteindre deux objectifs : combattre et diminuer l'absentéisme des étudiants ; minimiser l'investissement et le temps consacré à préparer et dispenser ces démonstrations en cessant de multiplier la même offre et de refaire dans chaque structure le même travail.

Nous avons décidé d'unir nos efforts, de préparer une démonstration commune (nous travaillons sur un catalogue unique et commun à tout notre réseau), de nous répartir les séances et de les tenir dans un lieu unique.

À la rentrée universitaire d'octobre 2001, nous avons donc proposé des séances d'introduction à l'utilisation du catalogue pour tous les étudiants, écoles et facultés confondues.

Le bilan est mitigé. Il est très positif en ce qui concerne le renforcement de notre collaboration entre les bibliothèques d'Uni-Mail, la minimisation du temps investi par chaque structure et l'illustration, de manière claire pour les étudiants, des notions de réseau et de catalogue uniques.

Le bilan est moyen quant à la fréquentation. Faut-il aller vers une obligation avec contrôle de présence, comme nous l'avons fait en BSES pour les visites guidées ?

Le groupe de bibliothécaires ayant participé à cette démarche conçoit d'autres projets, convaincu que la voie inaugurée avec la formation à l'utilisation du catalogue est la bonne. Une réflexion est en cours pour développer ce type d'approche commune et transversale pour d'autres outils tels que les bases de données bibliographiques pluridisciplinaires.

## Cours de méthodologie de recherche documentaire

À chaque rentrée universitaire, la BSES a proposé pendant plusieurs années des cours de méthodologie de recherche documentaire. Cet enseignement, destiné aux étudiants de première année, était assuré par deux membres de la BSES.

L'ancien doyen de la faculté, convaincu de l'intérêt de la bibliothèque et de la formation documentaire pour les étudiants, nous cédait deux heures prises sur son propre cours de tronc commun en sciences sociales, premier cycle. Un de ses collègues faisait de même pour les étudiants en sciences économiques. Introduits par le doyen lui-même ou par un professeur ordinaire, ces cours bénéficiaient donc d'une « réputation de sérieux » bienvenue !

Nous avons pour objectifs de sensibiliser l'étudiant à l'importance et à la nécessité de la recherche documentaire, de présenter les fonds, les services et les ressources de la bibliothèque.

Les cours se donnant à des auditoires de 300 étudiants, il est difficile de mesurer l'impact réel d'une telle entreprise. Nous sortions de ces séances avec une impression mitigée. Hormis les quelques « bons élèves » qui prenaient des pages de notes, posaient des questions et venaient nous voir à la fin de la séance, soucieux de bien amorcer leurs premiers pas dans *l'Alma Mater*, nous avons plutôt l'impression que la majorité des étudiants se sentaient peu concernés. Certes, ils assistaient au cours puisqu'il était officiellement présenté par des professeurs mais visiblement, l'importance de la matière traitée ne leur sautait pas aux yeux.

Nous qualifierons donc le bilan de moyen. Donnions-nous trop d'informations ? Trop tôt ? La valeur d'usage ne se faisait pas encore vraiment sentir.

Notre bilan présente tout de même un aspect positif : les étudiants « nous ont vus ». Les professeurs et les bibliothécaires en charge de cette introduction partageaient l'idée qu'il s'agissait plutôt de « planter une graine-bibliothèque ».

Le bilan pour les bibliothécaires est bon en ce sens que cette démarche commune décanat-bibliothèque fait avancer la cause de la formation documentaire au sein de l'Université.

Depuis deux ans, nous avons mis fin pour plusieurs raisons à ces interventions. Nous essayons de trouver d'autres approches, mieux ciblées, plus adaptées, collant mieux aux besoins ressentis par les étudiants. Nous essayons également de diversifier notre offre et d'aller dans le sens d'une obligation de participation.

De plus, un projet est actuellement en cours de réalisation à l'Université de Genève. Sur mandat du Comité de pilotage scientifique et technique des bibliothèques de l'Université, regroupant les directeurs des différentes bibliothèques ainsi que des membres académiques, un groupe de travail élabore un cours commun d'une heure trente destiné à tous les étudiants de premier cycle, toutes facultés confondues. Intégré au cursus (dans la mesure du possible), ce cours aura pour but la sensibilisation des étudiants à la documentation dans le travail académique et la promotion des formations spécifiques proposées par les différentes bibliothèques. Il sera assuré par des bibliothécaires.

### **Cours pour groupes spécifiques, contenu général ou ciblé**

Depuis une dizaine d'années et sur demande du corps professoral, nous intervenons auprès de groupes spécifiques, de manière générale (introduction aux ressources de la BSES) ou ciblée (préparation d'un mémoire de licence, utilisation d'une source spécialisée, etc.).

À ce jour, 75 cours d'une durée de 1 à 8 heures ont été dispensés par une bibliothécaire à différentes catégories d'étudiants du cursus normal, ainsi que dans le cadre de formations postgrades, pour des groupes de 15 à 60 personnes.

Le bilan est très bon : la démarche effectuée par le corps professoral, dont les membres assistent souvent aux cours, a l'avantage de l'officialité. Les étudiants sont donc plus conscients de l'importance du sujet. Quant aux étudiants postgrades, ils connaissent par expérience l'utilité de la documentation.

Cette approche de la formation fait tache d'huile et nous sommes de plus en plus sollicités. Le bouche-à-oreille des professeurs est notre meilleure publicité.

Depuis la rentrée universitaire 2003, une importante section de la Faculté SES nous a plus intensément sollicités dans le cadre de son programme de certificats et diplômes de formation continue. Cette collaboration tend à s'intensifier pour les formations continues et de nouveaux projets de collaboration concernant la formation des étudiants et du corps intermédiaire sont à l'étude.

### **Cours individuels, contenu général ou ciblé**

Plusieurs années de pratique du travail de référence (1992-2003) d'une part, de recherche médiatisée sur les bases de données commerciales d'autre part (1987-2002), nous ont convaincus que la formation prodiguée individuellement ou en tout petit groupe de deux ou trois personnes, d'une durée moyenne d'une heure trente, est une formule efficace et satisfaisante pour l'utilisateur et pour nous-mêmes : l'enseignement colle exactement au niveau informationnel de la personne et à ses besoins immédiats.

L'objectif de ces formations est d'aider l'utilisateur à apprendre les bases de la recherche documentaire et à utiliser l'offre de sources d'information de la BSES qui est vaste et dont l'utilisation est de plus en plus complexe.

Dans cette perspective, nous offrons :

- une formation de base en tête-à-tête avec l'étudiant, la plupart du temps suite à un contact avec le service de référence ; l'utilisation des ressources de la BSES via ses pages Web, des catalogues, des bases de données, des périodiques papier ou électroniques, de sa sélection de sites Web figure, parmi d'autres, au nombre des aspects abordés ;
- la possibilité à des personnes qui font un travail plus conséquent, par exemple pour une thèse ou un mémoire de licence, de s'adresser à nous pour apprendre à identifier et à utiliser les ressources spécifiques à leur sujet.

Le bilan est très bon. Bien qu'encore peu nombreux, les participants à ces formations personnalisées, après avoir identifié leurs besoins, nous sollicitent volontairement et sont, en conséquence, très motivés.

### **Cours aux assistants (corps intermédiaire)**

Constatant que beaucoup d'étudiants exploitent peu et mal les ressources de la bibliothèque et s'illusionnent sur leurs compétences en recherche documentaire, nous avons décidé de former les assistants. Nous avons deux objectifs :

- remédier à la méconnaissance souvent flagrante, non seulement des étudiants mais également des assistants eux-mêmes, des ressources de la bibliothèque et des techniques de recherche documentaire ;
- toucher les intermédiaires entre les professeurs et les étudiants que sont les assistants pour propager à ces deux catégories d'utilisateurs l'envie et le besoin de se former aux TIC.

Durant les années universitaires 2000-2001 et 2001-2002, nous avons donc proposé aux quelque 115 assistants de la Faculté SES un programme de formation d'environ 2 heures sur les ressources documentaires à la BSES. Ce programme comprenait l'exposé des différentes sources d'information, de brèves démonstrations de l'utilisation des catalogues et d'un échantillon de bases de données dans leur domaine scientifique, ainsi qu'une information sur les périodiques électroniques spécialisés. Nous les encourageons vivement à approfondir leurs connaissances du langage documentaire et de l'interrogation des bases de données en étudiant, à leur rythme, « l'autoformation aux bases de données » accessible depuis nos pages Web (voir paragraphe suivant).

Les assistants ayant participé à ce programme se sont toujours déclarés très satisfaits. Le petit nombre de participants permettait une interactivité importante et une écoute approfondie

des besoins de chacun. En ce qui concerne le public, le bilan était donc positif.

Le bilan des bibliothécaires formatrices l'est un peu moins. Bien qu'ayant proposé ces formations 14 fois entre novembre et mai, à des heures différentes afin de permettre à chacun de trouver un créneau horaire qui lui convienne, nous avons touché peu d'assistants : 13 la première année, 5 la deuxième.

Quelque peu découragées par une si faible fréquentation et fort occupées par d'autres tâches, nous avons décidé de ne pas reconduire l'expérience en 2002-2003.

Cependant, convaincues de la nécessité de toucher ce public particulier, nous aimerions convaincre le décanat du bien-fondé de la formation des assistants à la recherche documentaire. Pour ce faire, nous envisageons de réunir les directeurs des différents départements de notre faculté, de leur présenter les ressources de la bibliothèque et de débattre avec eux de la meilleure manière de persuader, voire obliger, les assistants à se former.

### **Autoformation à la recherche documentaire**

Au cours de quinze ans de recherche médiatisée sur les bases de données de serveurs commerciaux (Dialog, DataStar, Questel, etc.) et de conseils aux utilisateurs des ressources électroniques de la BSES (actuellement, 25 bases de données en ligne ou cédéroms en réseau, des catalogues locaux, nationaux et internationaux, ainsi qu'une importante collection de périodiques électroniques en plein développement) accessibles via notre portail, la nécessité d'offrir aux utilisateurs une possibilité de formation spécifique nous est apparue de plus en plus clairement. Nous avons opté pour un moyen simple et rapide de se former soi-même à l'interrogation des bases de données, depuis n'importe quel ordinateur de l'Université ou à distance. Nous avons donc conçu une première autoformation sous forme de présentation PowerPoint, accessible depuis les pages Web de la bibliothèque. Au cours de l'été 2002,

nous avons mis à jour et enrichi ce programme et l'avons repensé sous forme de pages Web.

En y consacrant une vingtaine de minutes, l'utilisateur peut apprendre les bases de l'interrogation des catalogues, des bases de données et des moteurs Web. Au service de référence, nous encourageons quotidiennement les étudiants à utiliser ce programme d'autoformation : forts de ce savoir, ils peuvent mieux concevoir et aborder leurs recherches, et affronter l'énorme diversité des interfaces grâce à un schéma mental de base.

Il est extrêmement difficile de connaître l'impact d'une telle autoformation. Néanmoins, le groupe des bibliothécaires de l'Université de Genève chargé de la formation des usagers a décidé d'offrir, sur les pages Web de celle-ci, des liens vers plusieurs autoformations à la recherche documentaire en général et à celle dans les bases de données et sur Internet en particulier : Cerise, Infosphère, Repère, etc.

### La formation au Service de référence Doc'Info

Si la formation des usagers fait certes partie des missions d'une équipe de référence, elle doit être particulièrement centrée sur des recherches approfondies, sur des sources complexes ou sur une approche globale concernant le processus du travail universitaire. Avec les cours individuels cités plus haut, la formation dispensée dans le cadre de l'entretien de référence devrait être, en quelque sorte, le *nec plus ultra* de l'assistance pédagogique à l'utilisateur.

Or, force est de constater que, si le bilan est extrêmement positif pour les usagers, il l'est moins pour les professionnels qui s'épuisent souvent en redites constantes d'éléments de base (utilisation du catalogue, repérage des cotes). Nos permanences au service de référence sont ainsi fréquemment monopolisées par des demandes qui trouvent leurs réponses sous d'autres formes (visites, démonstrations, cours personnalisés, autoformation).

Si nous parvenons à intégrer nos différentes approches de formation dans le cursus universitaire et à rendre conscients les étudiants de l'atout qu'une bonne formation documentaire représente, nous parviendrons ainsi à rendre au service de référence sa vraie mission de formation, c'est-à-dire l'assistance aux usagers pour les recherches complexes et l'élaboration des travaux.

### Comment publier notre offre de formations

Nous n'avons ni le temps ni les moyens de réaliser une étude sur les besoins de nos utilisateurs en matière de formation. Nous devons nous baser sur notre vécu quotidien et tenter d'en déduire ces besoins afin de concevoir une offre de formation adaptée. Pour la faire connaître et utiliser par nos usagers et ainsi pouvoir au mieux remplir notre objectif, nous avons créé un certain nombre de « produits », sous des formes diversifiées et complémentaires.

Nous avons toujours recours au *support papier*, ô combien pratique. Là aussi, nous tentons de diversifier l'offre : des feuillets de couleurs différentes – concernant chacun un aspect des ressources de la bibliothèque – à la brochure complète sur les recherches documentaires à la BSES, en passant par les fiches techniques très simples sur les caractéristiques essentielles de chaque base de données (nous avons renoncé aux guides très détaillés, les changements incessants des interfaces rendant les mises à jour très lourdes). Nous utilisons le biais de cette information immédiate pour diffuser indirectement notre programme de formation. L'offre de formation elle-même est également exposée sur différents documents papier. De tels produits sont souples et aisés à tenir à jour.

Le support des *pages Web*, vecteur électronique complémentaire et nécessaire, permet une diffusion large et une mise à jour aisée. L'accès aux annonces de formations à la recherche documentaire, aux autoformations ainsi qu'aux ressources de la BSES et des autres bibliothèques de l'Université est possible depuis les pages d'accueil de la bibliothèque ou de l'Université.

L'e-mail par listes de diffusion ciblées est également un vecteur d'information personnalisé efficace.

Depuis quelques années, nous récoltons de plus en plus les fruits de nos contacts personnels au sein de la Faculté. Le bouche-à-oreille se révèle souvent très efficace et le contact humain nous prouve, une fois de plus, qu'il est irremplaçable!

### Conclusion

Nous sommes convaincues qu'il est désormais impensable de laisser l'utilisateur perplexe et désarmé devant les ressources documentaires complexes et labiles.

Le constat étant posé, il s'agit de créer, en puisant dans nos réserves d'expériences et d'imagination, des programmes de formation à la recherche documentaire adaptés.

Nous devons être extrêmement attentifs à ne pas les concevoir selon nos propres critères. Il est impératif d'étudier avec attention l'environnement des études et le contexte académique afin de concevoir des modules de formation s'articulant judicieusement avec de nombreux éléments fondamentaux : la réalité de l'étudiant, les rythmes d'études, les contenus étudiés, la rigueur académique et les exigences bibliothéconomiques et professorales.

Pour ce faire, il est indispensable d'intensifier la collaboration avec le corps enseignant et les instances académiques. Ce partenariat que nous souhaitons développer nous permettra de faire reconnaître la formation documentaire comme nécessaire au parcours réussi de l'étudiant et de parvenir progressivement à l'intégrer au cursus universitaire.

Concevoir un programme diversifié et progressif répondant aux exigences énumérées et viser à l'intégrer au cursus est une œuvre de longue haleine. La collaboration, l'échange d'expériences, la mise en commun des compétences, le développement de projets partagés sont autant d'éléments nécessaires à notre enrichissement et au développement de ce chantier ambitieux. Cette

approche du travail est également fondamentale pour analyser nos réussites et nos échecs respectifs, en tirer le bilan et ne pas reproduire des expériences peu satisfaisantes.

Pour conclure, nous tenons à exprimer un souhait. Dans le contexte de l'Université de Genève, les bibliothécaires n'ont pas forcément reçu de formation pédagogique. Certains d'entre eux ont un savoir-être et un savoir-faire en matière d'enseignement acquis empiriquement et à la faveur de formations continues suivies volontairement. D'autres pas. Il est donc indispensable que les études de base des bibliothécaires-documentalistes comprennent désormais une formation pour formateurs.

Armer théoriquement nos (futurs) collègues pour cette nouvelle tâche en constant développement est indispensable pour assurer une formation des utilisateurs de qualité, assumée pleinement par les bibliothécaires et reconnue par tous les partenaires concernés.



Partie 2

La question  
de l'évaluation  
dans les formations  
à la maîtrise  
de l'information

Presses de l'enssib



## Introduction

### L'évaluation : une mode pédagogique ou une question essentielle dans la pédagogie de l'information ?

par Alexandre Serres

L'importance du thème de l'évaluation, sa montée en puissance dans les problématiques éducatives, ne sont plus à démontrer depuis de nombreuses années, comme en témoigne une abondante littérature pédagogique concernant tous les niveaux d'enseignement. Si l'on se réfère à nos collègues québécois, l'évaluation est au cœur de la réforme pédagogique menée actuellement au Québec dans les écoles primaires et secondaires<sup>45</sup>; et on notera l'ironique clin d'œil de l'actualité sociale, puisque les troisièmes Rencontres Formist de juin 2003, consacrées en partie à l'évaluation, ont coïncidé avec le début des épreuves, plus ou moins perturbées, du baccalauréat, symbole le plus fort de l'évaluation dite « sommative »...

Si l'on devait résumer d'une phrase cette importance croissante de l'évaluation, on pourrait dire, comme le souligne Paulette Bernhard<sup>46</sup>, qu'elle accompagne et traduit à la fois un changement de paradigme éducatif, à savoir le passage d'un modèle fondé sur l'enseignement à un modèle centré sur l'apprentissage. D'un côté, le triptyque Enseignant-Savoir-Enseignement (magistral en général), de l'autre le modèle Élève-Compétences-Apprentissage. L'opposition est certes caricaturale, car la réalité pédagogique est toujours plus complexe et entremêle bien souvent les deux conceptions de l'évaluation. Et l'on pourrait objecter avec raison que, si le thème est devenu omniprésent dans le débat pédagogique, l'évaluation elle-même est aussi ancienne que l'école, du moins celle qui sanctionne l'acquisition des connaissances.

## Différents modèles d'évaluation

Dans le premier modèle, historique et toujours dominant à l'Université, l'évaluation n'est présente qu'en fin de processus : il s'agit d'une évaluation-bilan, mesurant l'acquisition ou non des savoirs à travers des épreuves le plus possible standardisées, dont les examens, et notamment le baccalauréat, constituent le modèle achevé. Certes, la généralisation du contrôle continu, les expérimentations et recommandations pour l'évaluation des enseignements, les enquêtes pour évaluer les acquis des étudiants, etc., sont autant de signes d'une nouvelle approche, d'un nouveau « discours » visant à développer la place de l'évaluation dans le supérieur (du moins en théorie, car l'écart entre les intentions et la réalité pédagogique est encore immense).

Dans le deuxième modèle, centré sur les apprentissages et sur les processus pédagogiques, l'évaluation est partout : en amont avec l'évaluation des acquis, au milieu du processus avec l'évaluation formative voire formatrice, en aval avec l'évaluation du dispositif de formation, voire avec celle de l'impact des formations sur les publics visés. D'où une nouvelle complexité de l'évaluation dans ce nouveau modèle éducatif : l'évaluation porte sur plusieurs objets, elle remplit plusieurs fonctions, elle mobilise plusieurs acteurs, elle nécessite plusieurs outils.

La terminologie de l'évaluation ne cesse également de s'enrichir : on connaissait la distinction, désormais classique, entre évaluation *sommative* et *formative*, qui pourrait résumer l'opposition entre les deux modèles, mais une brève recension du « jargon » de l'évaluation nous montre l'enrichissement, la complexification croissante du thème. C'est ainsi qu'il faut distinguer :

- l'évaluation *sommative*, centrée sur les savoirs à acquérir, qui vise à faire le bilan de cette acquisition sous forme de tests, d'examens, etc. ; elle est présente dans les deux modèles pédagogiques, mais constitue la caractéristique essentielle du premier modèle ;
- l'évaluation *certificative*, qui désigne, au sein de cette évaluation sommative, les évaluations diplômantes, organisées

selon des mesures-étalon reconnues nationalement (comme notre baccalauréat) ;

- l'évaluation *formative*, centrée sur les apprentissages eux-mêmes : elle est au cœur du nouveau modèle éducatif, puisqu'elle vise à mesurer les progrès de l'élève ou de l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Intégrant les erreurs, les obstacles, l'entraide des élèves, l'évaluation formative reste beaucoup plus difficile à mettre en œuvre, car elle repose sur une identification fine des objectifs visés, des compétences à acquérir, des situations pédagogiques à construire ;
- l'évaluation *formatrice*, menée par l'élève lui-même pour l'aider à choisir son parcours d'apprentissage (forme d'auto-évaluation) ;
- enfin, les Québécois et les Américains, en avance dans ce domaine, parlent d'*évaluation basée sur la performance* ou d'*évaluation authentique*, pour désigner l'observation systématique de la mise en œuvre d'une compétence dans une situation de la vie réelle.

Verrons-nous fleurir bientôt, dans la pédagogie de l'information, des formes d'évaluation « basée sur la performance » ou « formatrice » ? Et comment mesurera-t-on l'authenticité de l'évaluation « authentique » ? On le voit : le jargon pédagogique a encore de beaux jours devant lui !

## Évaluation et compétence : des notions problématiques

Pourtant, au-delà du jargon, l'évaluation demande à être prise au sérieux et si elle concerne l'ensemble des disciplines, des acteurs et des niveaux d'enseignement, les formations à la maîtrise de l'information ne sauraient y échapper, d'autant moins que la pédagogie documentaire, par ses dimensions naturellement transversales et par l'importance de la notion de compétences, a toujours été très réceptive à cette notion. Évaluation et compétence sont d'ailleurs des notions inséparables.

Enfin, sans être aucunement un spécialiste de la question, il nous semble important de noter un dernier point, dans cette présentation forcément schématique d'un thème aussi vaste : la notion d'évaluation, et plus encore celle de compétence, sont loin d'aller de soi et, en dépit (ou sans doute à cause) de leur montée en puissance, ces deux notions suscitent en retour deux types de critiques et de débats :

- une critique, que l'on qualifiera d'*idéologique*, portant sur les valeurs implicites qui sous-tendent ce modèle éducatif, notamment l'idée que ce modèle viserait avant tout la formation d'individus « adaptables » aux évolutions de l'environnement. Il ne s'agit pas ici d'entrer dans ce débat, portant sur la dimension idéologique de la notion de compétence, accusée (à tort ou à raison) d'être le cheval de Troie du libéralisme au sein de l'école, mais de souligner que nous manions des thèmes sensibles, des notions éminemment problématiques ;
- une critique *pédagogique*, plus théorique, portant sur la valorisation parfois excessive de la notion de compétence ; il s'agit ici de la discussion nécessaire, notamment dans la pédagogie de l'information, sur l'équilibre à trouver entre contenus théoriques et savoir-faire, puisqu'une compétence se définit comme la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire dans une situation donnée. Mais ceci est également un autre débat...

### **Acquis, compétences, impact des formations : trois facettes de l'évaluation dans la pédagogie de l'information**

Pour l'heure, à travers les trois textes qui suivent, sont abordés successivement trois objets, distincts mais complémentaires, de l'évaluation dans les formations documentaires : les acquis des étudiants, les compétences à acquérir et l'impact des formations.

Comment évaluer les connaissances des étudiants (en matière de recherche documentaire, faut-il le préciser) ? Cette question difficile, intéressant tous les formateurs, constitue le thème de l'intervention de Diane Mittermeyer, qui présente les résultats d'une vaste enquête menée au Québec sur les connaissances documentaires des étudiants à leur entrée à l'université. Diane Mittermeyer, professeur à la McGill University, est membre depuis 2001 du Groupe de travail sur la formation documentaire, du sous-comité des bibliothèques de la CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec). Cette enquête, à notre connaissance sans équivalent en France, ne permet pas seulement de confirmer et de formaliser un certain nombre de constats empiriques ou d'intuitions : par son ampleur et l'importance des moyens mobilisés, elle témoigne aussi de la place grandissante prise par la maîtrise de l'information au Québec, qui pourra laisser rêveurs les formateurs des universités françaises... La définition et la formalisation des compétences documentaires, appelées aussi habiletés d'information, est un autre chantier pédagogique en plein essor. Si plusieurs référentiels de compétences existent déjà (notamment celui de FORSIC pour le supérieur, de la FADBEN pour le secondaire), la nécessité de développer cette problématique des compétences et des objectifs visés est telle aujourd'hui qu'elle explique l'émergence de nouveaux projets, comme celui mené au SICD de Grenoble 2 et Grenoble 3 sur les compétences documentaires à acquérir en premier cycle, et qui est présenté par Frédérique Simonot, responsable de la formation des usagers au SICD de Grenoble. L'articulation fine des objectifs et des compétences visées, la déclinaison des compétences selon leur nature, la volonté de formaliser le contenu même des savoirs et savoir-faire impliqués par les compétences documentaires... : la démarche du projet de Grenoble témoigne de cette nouvelle étape d'approfondissement, qui semble caractériser de plus en plus les formations à la maîtrise de l'information.

Enfin, avec Paul Thirion, de l'Université de Liège, est développé un autre aspect, essentiel mais encore peu connu, de l'évaluation : celui de l'impact des formations documentaires elles-mêmes. Pourquoi, comment et à quelles conditions peut-on mesurer

l'impact, l'efficacité des formations documentaires, non point par rapport à leurs propres objectifs, mais par rapport aux missions plus larges du système éducatif? Question cruciale, car elle porte sur la raison d'être, sur les finalités mêmes des formations documentaires, considérées implicitement (et explicitement depuis les travaux d'Alain Coulon) comme une condition-clé de la réussite universitaire; mais aussi question difficile, tant les contraintes et les difficultés méthodologiques sont déterminantes sur ce type d'évaluation.

Pour conclure, ces trois textes tentent de répondre à une triple question, concernant les étudiants, les apprentissages et les formations documentaires, que l'on résumera ainsi: que savent-ils? que devraient-ils savoir? les formations documentaires servent-elles à quelque chose?

## Références bibliographiques

**Bernhard Paulette, Laplante Isabelle, Gharbi Zeineb.**

*Projet TIC1. 3. L'évaluation des compétences informationnelles sous l'angle des apprentissages.*

[En ligne] : Montréal : Paulette Bernhard, 2001. 4 p. (consulté le 3 juin 2003).

[En ligne] : [<http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TIC1/ecrits.html>].

**Denecker, Claire.** *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information.* Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2003. 196 p.

L'évaluation [des apprentissages] : un sens à trouver.

Dossier. *Vie pédagogique* [En ligne], n° 120, septembre-octobre 2001, p. 14-51 (consulté le 8 juin 2003).

[En ligne] : [[http://basesext.sdm.qc.ca/scripts/minisa.dll/6123/VIE\\_SDM/A166861?KEYSEARCH](http://basesext.sdm.qc.ca/scripts/minisa.dll/6123/VIE_SDM/A166861?KEYSEARCH)].

**Gracia, Jean-Claude.** *L'évaluation formative.*

[En ligne] : Paris : MEN (consulté le 20 mai 2003). 4 p.

[En ligne] : [<http://www.educagri.fr/memento/section3/evaluer/s33f1som.htm>]. Comprend notamment une bibliographie et une webographie.

**Morinet Lambert, J., Macrelle Marilyne.** *Informations complémentaires. Quelques précisions sur l'évaluation.*

[En ligne] : Nancy : Université Henri Poincaré Nancy 1, 1997

(mise à jour le 20 janvier 1998). 4 p.

[En ligne] : [<http://www.loria.fr/~morinet/CEVU/inform.html>].

Chapitre 5

Les connaissances en  
recherche informationnelle :  
résultats d'une enquête  
auprès d'étudiants entrant  
au premier cycle dans  
les universités québécoises

Presses de l'esss

## Chapitre 5

### Les connaissances en recherche informationnelle : résultats d'une enquête auprès d'étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises

par Diane Mittermeyer

Depuis bon nombre d'années, la formation à l'usage de l'information suscite l'intérêt mais également préoccupe les bibliothécaires. Si la littérature nord-américaine portant sur cette formation semble avoir relégué aux oubliettes l'expression *bibliographic instruction* pour la remplacer par *information literacy*, un constat demeure : les bibliothécaires œuvrant dans le secteur de la référence et de la formation à l'usage de l'information sont toujours aussi préoccupés par le faible niveau de connaissance en recherche informationnelle du public qu'ils sont appelés à desservir.

Au Québec, les bibliothécaires du milieu universitaire sont tout aussi préoccupés que leurs collègues nord-américains. C'est ainsi qu'en janvier 1991, ils créèrent un Groupe de travail sur la formation documentaire. Afin de faciliter le dialogue et les échanges entre institutions universitaires, ce groupe de travail fut créé sous la direction/responsabilité du sous-comité des bibliothèques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Parmi les différents volets de son mandat, on retrouve :

- développer des outils communs en formation documentaire ;
- participer à la réflexion sur les moyens à privilégier pour l'intégration du développement d'une culture et d'habiletés informationnelles à la formation documentaire.

Depuis sa création, le Groupe de travail a effectué un certain nombre d'inventaires des activités de formation documentaire données dans les bibliothèques universitaires québécoises et, en 1994, un *Guide d'élaboration d'un programme de formation documentaire* était produit (Foucault et Verreault, 1994).

### Problématique générale de l'étude

Origine du projet. Une étroite coopération entre divers experts

Le projet de la présente étude a été élaboré à la suite d'un atelier organisé par le Groupe de travail sur la formation documentaire et intitulé: «L'enquête: une méthode d'analyse des besoins des clientèles». À l'automne 2000, j'ai coordonné à deux reprises cet atelier qui s'adressait aux praticiens de la formation à l'usage de l'information. Au cours de ces présentations, le désir d'évaluer le niveau des connaissances en recherche informationnelle des étudiants entrant au premier cycle universitaire devint évident: «Serait-il possible de mener une enquête sur le sujet afin de mieux répondre aux besoins des étudiants en matière de formation à l'usage de l'information? »

La question étant posée, en mai 2001, je fus invitée à me joindre au Groupe de travail sur la formation documentaire afin d'explorer la possibilité d'effectuer une telle étude à l'échelle de la province. À l'automne 2001, un projet d'étude est soumis à l'attention des membres du sous-comité des bibliothèques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec<sup>47</sup> (CREPUQ). Ceux-ci appuient sa réalisation et invitent tous les directeurs des bibliothèques universitaires québécoises à y participer.

Aussi, comme mentionné dans le rapport final soumis aux membres du sous-comité des bibliothèques de la CREPUQ en mai 2003, je tiens à préciser que :

*« Cette étude est le résultat du travail d'une équipe composée d'une chercheuse, de bibliothécaires spécialistes de la formation documentaire, des directeurs des bibliothèques, des bureaux de registraire<sup>48</sup> de toutes les universités québécoises et du personnel de la CREPUQ. Elle n'aurait pu voir le jour sans la collaboration étroite de toutes ces personnes. » (Mittermeyer et Quirion, 2003, p. 12)*

Les objectifs de l'étude. Pour une formation universitaire sans compromis

Le premier objectif était de recueillir des données sur les connaissances en recherche informationnelle des étudiants afin d'évaluer si les étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises possèdent les connaissances de base requises leur permettant d'effectuer aisément un travail dans le cadre de leurs cours. Ce faisant, l'objectif était de :

- mieux cerner les besoins en matière de formation à l'usage de l'information des étudiants et ainsi être en mesure de leur offrir des services mieux adaptés ;
- devant la présence inéluctable des technologies de l'information dans tous les secteurs de formation, et témoin d'un questionnement naissant de la part des instances universitaires quant à la place de la formation à l'usage de l'information dans les divers *curricula*, le deuxième objectif était de procurer aux bibliothèques des données sur lesquelles peuvent s'appuyer les recommandations faites aux instances concernées pour mieux intégrer la culture informationnelle dans l'apprentissage universitaire.

Ce chapitre a pour but de présenter de façon sommaire les diverses étapes du projet, soit : la recension des écrits, l'approche conceptuelle et la méthodologie retenues, les résultats ainsi que les recommandations portant sur l'intégration à la formation universitaire d'une culture informationnelle... pour une formation sans compromis.



## Recension des écrits

*De la définition d'un secteur d'activités et de son appellation*

Cette recension a pour objectif de présenter un bref survol de la place de la formation à l'usage de l'information au sein de la formation universitaire, ainsi que du rôle des bibliothécaires dans ces activités ou programmes de formation.

Comme mentionné en introduction, la littérature nord-américaine semble avoir abandonné l'expression *bibliographic instruction* pour la remplacer par *information literacy*. Cette expression, créditée en 1974 à Paul Zurkowski, président de l'Information Industry Association (Behrens, 1994, 309 ; Neely, 2002, 1), est entrée de plain-pied dans le vocabulaire de la formation documentaire en 1989 avec la publication du Rapport final du Presidential Committee on Information Literacy, de l'American Library Association (ALA). Dans ce rapport, on y trouve la définition suivante : « *To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.* » (ALA, 1989)

Selon Paulette Bernhard, « culture de l'information », « culture informationnelle » et « usage de l'information » seraient les synonymes français les plus répandus de l'expression « *information literacy* ». Dans un article portant sur « la maîtrise » de l'information dans une « société du savoir », elle présente la traduction suivante de la définition de *information literacy* : « Être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter. » (Bernhard, 1998)

L'Association of College and Research Libraries (ACRL) a d'ailleurs adopté la définition du Presidential Committee on Information Literacy de l'ALA lors de la publication des normes *Information literacy competency standards for higher education. Standards, performance indicators, and outcomes.* (ACRL, 2000).

En ce qui a trait aux écrits francophones, le *Bulletin des Bibliothèques de France* ainsi que la revue savante québécoise *Documentation et bibliothèques* ont consacré, en 1999, un numéro thématique à la formation documentaire.

Un survol du numéro thématique du *Bulletin des Bibliothèques de France* intitulé « Formation des usagers » permet de constater un important rapprochement intellectuel entre Européens et Américains dans leur interprétation conceptuelle de la formation documentaire. Ce rapprochement entre « formation documentaire » ou « culture informationnelle » et « *information literacy* » est particulièrement présent dans l'article de Bernard Pochet et Paul Thirion. Sur ce point, l'approche de Pochet et Thirion reflète assez bien l'école de pensée nord-américaine :

« *La formation documentaire ne peut s'arrêter au moment où l'information primaire est obtenue. Elle doit intégrer les étapes suivantes qui consistent :*

- à comprendre, critiquer et évaluer l'information reçue pour voir dans quelle mesure elle répond à ses besoins initiaux ;
- à l'utiliser, à la gérer et à l'exploiter pour développer sa propre connaissance ;
- à recadrer son besoin documentaire initial en fonction de la connaissance nouvelle. » (Pochet et Thirion, 1999, 20)

De plus, tout comme leurs collègues nord-américains, Pochet et Thirion soulignent les interrogations des bibliothécaires responsables de la formation à l'usage de l'information en ce qui concerne les niveaux de connaissances du processus de recherche informationnelle de leurs utilisateurs. Par exemple, lors de l'utilisation d'Internet pour la recherche d'information, les utilisateurs font-ils la différence entre un catalogue de bibliothèque en ligne (OPAC), une base de données bibliographiques, un répertoire et un moteur de recherche ?

« *Sont-ils conscients que ces "systèmes" utilisent des langages documentaires et des langages de commande spécifiques, qu'ils ont des points d'attaque de l'information différents et qu'il faut, par conséquent, adapter sa stratégie de recherche en fonction de l'outil ?* » (Pochet et Thirion, 1999, 20)

Il faut souligner ici que c'est précisément un tel questionnement qui est à l'origine de la présente étude et sous-tend plusieurs des questions posées aux participants.

Sous le thème: «Formation documentaire: pistes d'action», *Documentation et bibliothèques* comprend un plus petit nombre d'articles. La plupart des communications présentent un aperçu des actions de formation documentaire entreprises dans différents milieux. Deux communications retiennent l'attention: celle de Madeleine Proulx, de l'École polytechnique de Montréal, et celle de Danielle Tardif, de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. À la lecture de ces deux programmes d'actions de formation à l'usage de l'information, un constat s'impose: le succès d'un tel programme de formation repose sur la coopération et le partenariat tant avec les instances décisionnelles de l'institution qu'avec le corps professoral. Chacune des auteures, à sa manière et dans son environnement, souligne l'importance d'une telle coopération. (Proulx, 1999, 114; Tardif, 1999, 118)

Une approche de coopération ou de partenariat entre enseignants et bibliothécaires, là où les expertises se complètent, constitue, de l'avis de plusieurs auteurs, une combinaison gagnante. Sur ce point, Paulette Bernhard précise:

*«Trois cas de figure sont les plus fréquents en ce qui concerne la conception et l'enseignement de la formation à l'usage de l'information: par les bibliothécaires seuls, en partenariat bibliothécaires-professeurs et par les professeurs seuls. Avec une grande unanimité, les écrits du domaine s'accordent sur l'importance de la formation en partenariat, considérée comme une des conditions d'une formation réussie.» (Bernhard, 2000, 72)*

D'autre part, selon Gilles Caron, étant donné que l'utilisation performante de l'information est désormais considérée comme une condition de survie pour les individus et les organisations, ce qu'il est convenu d'appeler formation des usagers ou formation documentaire représente une vision caduque de notre réalité informationnelle du XXI<sup>e</sup> siècle. Aussi, à titre d'exemple:

*«Asseoir la formation à l'information comme l'activité d'appropriation d'un support, d'un lieu organisationnel ou de certains outils, fussent-ils associés ou non à Internet, est complètement dépassé.» (Caron, 2000, 81)*

De l'avis de Caron, la formation à l'information se doit de reposer sur des assises intellectuelles «décentes». Pour sa part, Diane Poirier va plus loin et propose l'expression «intelligence informationnelle». Selon l'auteure, «il n'est pas exagéré de parler, par analogie avec l'intelligence émotionnelle et l'intelligence rationnelle, d'intelligence informationnelle». La mise en parallèle du texte de Poirier et de Caron montre que tous deux s'orientent vers une approche entièrement redéfinie de la formation à l'information. Pour Poirier:

*«L'intelligence informationnelle demande plus que l'apprentissage de l'informatique d'une part et des méthodes de recherche en bibliothèque d'autre part. [...] Elle demande l'apprentissage d'une démarche stratégique de résolution de problèmes de recherche d'information. Elle suppose des adaptations face aux défis cognitifs posés par les NTIC. Elle fait appel à la pensée critique et métacognitive.» (Poirier, 2000)*

*Des normes pour un partenariat en devenir*

Si, depuis le début des années 90, on a pu constater un profond changement d'orientation dans la définition, l'appellation et l'approche à privilégier pour la formation à l'usage de l'information, l'intérêt porté à cet aspect de la formation académique a connu ces dernières années un essor sans précédent.

La publication des normes de l'ACRL a marqué un tournant dans la formation à l'usage et à la maîtrise de l'information, du moins en Amérique du Nord. Il va sans dire que le fait de posséder un ensemble de normes et, faut-il ajouter, un ensemble d'indicateurs de performance permettant de vérifier que l'objectif qu'elles définissent est atteint, est un atout majeur pour ceux qui offrent des programmes de formation. Il faut également mentionner que le développement et la publication de ces normes ont permis de positionner très clairement l'importance et le rôle de cette forma-

tion à l'usage de l'information non seulement au niveau des études académiques, mais dans le cadre plus large d'un apprentissage permanent, durant la vie entière. À cet effet, l'ACRL reconnaît explicitement le rôle de l'université dans cet apprentissage :

*«Developing lifelong learners is central to the mission of higher education institutions. By ensuring that individuals have the intellectual abilities of reasoning and critical thinking, and by helping them construct a framework for learning how to learn, colleges and universities provide the foundation for continued growth throughout their careers, as well as in their roles as informed citizens and members of communities. Information literacy is a key component of, and contributor to, lifelong learning. Information literacy competency extends learning beyond formal classroom settings and provides practice with self-directed investigations as individuals move into internships, first professional positions, and increasing responsibilities in all areas of life.» (ACRL, 2000, 4)*

Par ailleurs, la publication en 1999 en France, par le ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, du document intitulé *Former les étudiants à la maîtrise de l'information. Repères pour l'élaboration d'un programme* permet de constater un certain consensus entre Européens et Nord-Américains. Ainsi, de l'avis du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, les étudiants entrant à l'université ne constituent plus un groupe homogène, l'explosion de l'information exige une attitude de plus en plus critique dans sa recherche d'information et la formation à l'information est une responsabilité que l'Université ne peut plus ignorer. Il faut outiller les étudiants d'aujourd'hui pour leur survie informationnelle de demain. Ces points de rencontre entre Français et Américains se retrouvent sous la rubrique « Conditions de mise en place d'une formation à la méthodologie documentaire » :

*«... l'explosion de l'information est telle que l'étudiant doit acquérir très tôt les moyens d'adopter une attitude critique vis-à-vis de l'information disponible. Les pratiques vont sans doute évoluer*

*très rapidement et les étudiants, lorsqu'ils sortiront de l'université, devront continuer à se former que ce soit pour exercer leur métier ou pour se recycler. Savoir trouver l'information, l'évaluer et se l'approprier seront alors des atouts majeurs pour l'insertion professionnelle.» (France, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999)*

Au Québec, l'Université de Montréal adoptait en 2002 la « Politique de formation à l'utilisation de l'information ». Ce faisant :

*«L'Université de Montréal considère que la maîtrise du bon usage de l'information et des technologies qui la supportent est indispensable à la réussite de tout apprentissage universitaire. Elle la reconnaît donc comme une compétence générique requise pour tous ses étudiants des divers cycles d'études puisque les compétences visées constituent un objectif d'apprentissage pour la vie.» (Université de Montréal, 2002, 1)*

Dans le Préambule, il est précisé que « *La politique de formation à l'utilisation de l'information* dans l'enseignement supérieur fait suite aux travaux d'un comité qui a proposé les principes et les compétences qui suivent ». À vrai dire, les sept principes énoncés dans *La politique de formation à l'utilisation de l'information* de l'Université de Montréal recouvrent tous les éléments reconnus à ce jour comme essentiels au succès d'une telle formation. Par exemple, cette formation concerne les trois cycles d'études et l'enseignement des aptitudes visées constitue une responsabilité partagée, entre autres, entre le personnel enseignant et le personnel de la bibliothèque. De plus, « cette formation doit s'inscrire dans le cadre du champ d'études où l'étudiant est engagé ». (Université de Montréal, 2002, 2) Au niveau des compétences, faut-il être surpris d'y retrouver l'identification de cinq compétences avec indicateurs de performance à l'appui, le tout émanant d'une traduction et adaptation des normes : *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* de l'ACRL ?

### Conclusion

La présente recension a tenté d'illustrer, à partir d'écrits sélectionnés, le cheminement d'une pensée collective en ce qui a trait à la formation à l'usage de l'information des étudiants universitaires. Les étudiants arrivent-ils à l'université avec une « culture informationnelle » déficiente ? Telle était la préoccupation de départ du Groupe de travail sur la formation documentaire. Cette brève recension des écrits montre la nécessité de vérifier les observations des spécialistes sur le terrain. Les bibliothécaires, responsables de la formation à l'utilisation de l'information, sont-ils dans l'erreur lorsqu'ils soupçonnent une déficience marquée des connaissances informationnelles des étudiants ? Leurs observations quotidiennes seraient-elles à ce point erronées ?

Et si ces observations s'avéraient justes, elles permettraient de baliser certaines étapes à venir. Parmi celles-ci, il faut retenir la nécessité « de persuader l'ensemble de la communauté universitaire de l'intérêt d'une formation spécifique à la maîtrise de l'information » (France, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999) et, plus particulièrement, il est impératif de convaincre les professeurs de la nécessité de leur coopération à ce processus d'apprentissage.

### Présentation de l'étude

#### Énoncé du problème

La présente étude visait à vérifier s'il existe effectivement certaines lacunes au niveau des connaissances informationnelles des étudiants entrant à l'université au premier cycle. Une première étape de l'énoncé du problème porta sur l'établissement d'un consensus ayant trait à la définition du processus de recherche informationnelle. Pour ce faire, chacune des cinq étapes suivantes fut analysée et discutée.

### Le processus de recherche informationnelle

1 – Définition des besoins d'information : définir ses besoins en fonction de ce qui est demandé par le professeur.

2 – Formulation du sujet et identification des concepts : circonscrire et préciser son sujet en se posant un certain nombre de questions parmi les suivantes : *Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ?*

3 – Stratégie de recherche

- Établissement du plan de concepts et formulation de la requête de recherche : une fois les concepts déterminés, il s'agit de dresser la liste la plus exhaustive possible de tous les synonymes et termes significatifs des concepts.
- Choix des types de documents : choisir les types de documents susceptibles de répondre aux besoins d'information.
- Choix des outils de recherche : identifier parmi les outils de la bibliothèque ceux qui leur permettront de repérer les types de documents désirés.
- Adaptation de la requête : s'assurer que les mots de la requête initiale figurent dans les index des outils documentaires sélectionnés. Pour ce faire, une compréhension de base du fonctionnement de la recherche par sujet est requise.

4 – Exécution de la recherche : lancer ses requêtes dans les outils de recherche choisis.

5 – Exploitation des résultats

- Localisation et collecte des documents : accéder aux documents repérés. Pour ce faire, il est essentiel de savoir identifier les types de documents correspondant aux références repérées.
- Évaluation de l'information : avec les documents en main, s'assurer que le contenu répond à ses besoins initiaux et, par la suite, évaluer la qualité de l'information selon un certain ensemble de critères comme : fiabilité de la sources, crédibilité de l'auteur, date de publication, etc.

- Citation des sources : présenter la liste des documents ou des parties de documents cités ainsi que la liste de tous les documents consultés. La référence bibliographique doit permettre au lecteur d'identifier et de retrouver le document.

#### *L'approche conceptuelle retenue*

Ayant défini et décrit le processus de recherche informationnelle, les membres du Groupe de travail ont ensuite procédé à une analyse des normes élaborées par l'ACRL. Comme mentionné précédemment, les *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* établissent les compétences dans l'usage de l'information que devraient développer les étudiants universitaires au cours de leurs études.

En s'appuyant sur ces normes, plusieurs connaissances et compétences indispensables pour l'accomplissement d'une recherche fructueuse furent identifiées. Ces connaissances, regroupées sous cinq thèmes, furent reformulées en termes de variables. Le tableau 1 présente les thèmes et variables ayant fait l'objet de la présente étude.

**Tableau 1 – Thèmes et variables à l'étude**

Thèmes	Variables	Questions
<b>Thème 1.</b>		
<b>Identification des concepts</b>	Mots significatifs	6
	Mots significatifs	10
	Mots significatifs	15
<b>Thème 2.</b>		
<b>Stratégie de recherche</b>	Traduction en mots-clés	4
	Opérateur booléen « ou »	11
	Index de recherche	13
	Vocabulaire contrôlé	14
	Opérateur booléen « et »	18
<b>Thème 3.</b>		
<b>Types de documents</b>	Encyclopédie	5
	Revue	17
	Revue savante	22
<b>Thème 4.</b>		
<b>Outils de recherche</b>	Bases de données	3
	Moteurs de recherche	8
	Catalogue	9
	Métamoteurs	16
	Catalogue	19
<b>Thème 5.</b>		
<b>Exploitation des résultats</b>	Type de références	7
	Bibliographie	12
	Évaluation de l'information (Internet)	20
	Éthique	21



### La méthodologie, l'échantillon et le taux de participation

Le choix de l'enquête comme méthodologie de recherche s'imposa pour ainsi dire de lui-même. L'étude étant centrée sur l'évaluation des connaissances informationnelles des étudiants à leur entrée à l'université, il était important de joindre les étudiants avant leur arrivée sur le campus puisque, dans plusieurs universités du Québec, les étudiants ont la possibilité dès leur arrivée de s'inscrire à des ateliers de formation à l'usage de l'information. Pour ce faire, le questionnaire expédié par la poste fut jugé le moyen le plus approprié pour recueillir les données.

Lors de la rédaction du questionnaire, qui s'étala sur deux mois, chaque membre du groupe de travail était invité à proposer des questions qui étaient analysées et révisées lors de rencontres de travail. Les deux versions du questionnaire furent pré-testées dans deux collèges : un de langue anglaise, John Abbott College, et un de langue française, le Cégep du Vieux-Montréal. Une analyse des résultats a été effectuée et chacune des questions examinée à nouveau. Si nécessaire, quelques changements ont été apportés afin de finaliser les deux versions du questionnaire.

Pour ce qui est de l'échantillonnage, le nombre d'étudiants inscrits en première année dans un programme de premier cycle dans les 15 universités participantes en septembre 2002 était estimé à 40 000 environ. Un échantillon de 10 % permettait de donner des résultats satisfaisants en tablant sur un taux de réponse de 50 %. Les directeurs des bibliothèques devaient s'assurer de la collaboration des registraires<sup>49</sup> de leur institution pour effectuer, le moment venu, un échantillonnage aléatoire des étudiants admis à temps complet au premier cycle et résidant au Canada. Des étiquettes portant l'adresse de chaque étudiant ont été acheminées chez le directeur de la bibliothèque et, à la mi-juillet 2002, 5 380 enveloppes ont été postées. Certains directeurs de bibliothèques ont opté pour un échantillon supérieur à 10 %. Il convient également de préciser que, pour diverses raisons, 99 de ces envois ont dû être soustraits du calcul du taux de participation. Entre autre, une erreur s'étant glissée lors de la préparation des envois, la participation d'une université anglophone a dû être exclue de l'analyse.

Tableau 2 – Taux de participation après ajustement de l'échantillon

Bibliothèque	Échantillon	Questionnaires reçus et analysés	Taux de participation
École de technologie supérieure	148	93	62,8 %
École polytechnique	199	108	54,3 %
HEC Montréal	80	46	57,5 %
Université Concordia	300	147	49,0 %
Université de Montréal	2 174	1 210	55,7 %
Université de Sherbrooke	298	215	72,1 %
Université du Québec à Chicoutimi	99	48	48,5 %
Université du Québec à Montréal	400	226	56,5 %
Université du Québec à Rimouski	50	29	58,0 %
Université du Québec à Trois-Rivières	293	212	72,4 %
Université du Québec en Abitibi/ Témiscamingue	84	43	51,2 %
Université du Québec en Outaouais	35	23	65,7 %
Université Laval	625	381	61 %
Université McGill	496	222	44,6 %
<b>Total</b>	<b>5 281</b>	<b>3 003</b>	<b>56,9 %</b>

Comme on peut le constater, pour la majorité des bibliothèques (11 sur 14), le taux de réponse de 50 % a été atteint. Dans l'ensemble, un taux de participation de 56,9 % est fort appréciable étant donné la population sollicitée, le moment de la distribution des questionnaires, ainsi que le sujet à l'étude. Ces trois éléments

ont d'ailleurs incité le groupe de travail à porter une attention particulière à certains détails, comme une approche personnalisée dans la préparation du questionnaire et de son envoi. La lettre accompagnant le questionnaire était signée par le directeur de la bibliothèque ou par une autre personne de la direction de l'université. Les noms des bibliothèques et de l'université étaient clairement identifiés sur les enveloppes d'expédition et de retour du questionnaire et les timbres ont été collés sur les enveloppes au lieu de les affranchir mécaniquement.

Mais il faut également mentionner l'offre faite aux participants qui retournaient le questionnaire ( voir annexe p.221) complété : ceux-ci avaient la possibilité de participer à un tirage de deux prix, le premier prix étant un ordinateur de table et le deuxième un ordinateur de poche « Palm ». Il semble que ce tirage ait été un excellent incitatif. Néanmoins, le nombre de commentaires reçus à la fin de chaque questionnaire confirme l'intérêt des étudiants et leur désir de répondre sérieusement au questionnaire : 767 répondants sur un total de 3 003 ont rédigé des commentaires à la note « Vos commentaires sont les bienvenus », soit 25 %. Une partie de ceux-ci était composée de remerciements :

*« Merci de vous soucier de notre réussite scolaire. »*

*« C'est une excellente initiative de la part de l'université de se soucier des connaissances des étudiants en ce qui concerne les travaux de recherche. Merci ! »*

*« C'est encourageant de voir que certaines personnes ont à cœur l'intérêt des étudiants pour la recherche et l'apprentissage. »*

## Résultats

### Selon les thèmes

Sous le thème *Identification des concepts*, les trois variables mesurées portaient sur les mots significatifs. Le but des questions 6, 10, et 15 était d'examiner comment les répondants déterminent les concepts à utiliser pour élaborer une stratégie de recherche.

S'en tiennent-ils à l'énoncé du problème ? Savent-ils distinguer les termes significatifs des termes vides de sens ? Incluent-ils tous les termes appropriés ? Les répondants sont-ils capables de se détacher de l'énoncé du problème et de le traduire en mots significatifs ?

Comme le montre le tableau 3, les répondants ont certaines difficultés à identifier les mots significatifs.

**Tableau 3 – Thème 1 : Identification des concepts**

Processus de recherche	Résultat par question	Difficultés identifiées
Thème 1	Q. 6 ( <b>34,5 %</b> )	
Identification	Q. 10 (64,5 %)	Difficulté à éliminer les mots vides de sens.
des concepts	Q. 15 (63,0 %)	

À titre d'exemple, le tableau 4 présente la distribution des résultats en ce qui a trait à la question 6.

**Tableau 4 – Distribution des résultats : Question 6**

**Question 6 :** Vous devez effectuer une recherche dans une base de données en psychologie portant sur « L'effet des relations familiales sur les résultats scolaires des élèves à l'école primaire ». Lequel des ensembles de mots utiliserez-vous ?

	Distribution des réponses	Pourcentage
<b>a) relations familiales, résultats scolaires, école primaire</b>	<b>1 035</b>	<b>34,5</b>
b) relations familiales, résultats scolaires	705	23,5
c) effet, relations familiales, résultats scolaires	296	9,9
d) effet, relations familiales, résultats scolaires, école primaire	871	29,0
e) Autre (s.v.p. préciser)	38	1,3
f) Ne sais pas	55	1,8
<b>Total</b>	<b>3 000</b>	<b>100</b>



À peine plus du tiers des répondants (34,5 %) ont choisi la meilleure réponse, c'est-à-dire la réponse (a). En effet, cette option comprend les trois concepts de la question de recherche. Près du quart des personnes (23,5 %) ont choisi (b) n'incluant pas le concept « école primaire ». Cette stratégie de recherche repêrera un plus grand nombre de documents, certains non pertinents, car ils traiteront des résultats scolaires au secondaire et au collégiale<sup>50</sup>. Enfin, 38,9 % des étudiants ne semblent pas être en mesure de distinguer les termes significatifs des mots vides de sens au moment de la formulation d'un énoncé de recherche puisqu'ils ont choisi des options (c) et (d) qui incluent le terme « effet ».

Alors que les deux autres questions (10 et 15) connaissent un plus haut taux de bonnes réponses, celui-ci dépasse à peine le seuil des 60 %.

Le deuxième thème, *Stratégie de recherche*, comporte cinq variables: traduction en mots-clés (question 4), opérateur booléen « ou » (question 11), index de recherche (question 13), vocabulaire contrôlé (question 14), opérateur booléen « et » (question 18). En ce qui a trait à la question 4 portant sur la traduction en mots-clés, les résultats présentés au tableau 5 affichent un taux élevé de bonnes réponses (86,2 %). De l'avis des membres du groupe de travail, ce résultat ne correspond pas à l'impression ressentie en général par le personnel des bibliothèques. S'il se peut que l'utilisation accrue d'Internet depuis quelques années ait contribué à rendre les étudiants plus sensibles à l'importance de faire appel à différents mots-clés dans leurs recherches, le choix de réponses à la question 4 présente une certaine faiblesse ayant possiblement orienté les répondants dans leur réponse.

**Tableau 5 – Thème 2 : Stratégie de recherche**

Processus de recherche	Résultat par question	Difficultés identifiées
Thème 2	Q. 4 (86,2 %)	Difficulté à utiliser l'opérateur « ou », les clés de recherche d'un catalogue, la terminologie pour nommer la liste des mots contrôlés d'une base de données.
Stratégie de recherche	Q. 11 ( <b>27,7 %</b> )	
	Q. 13 ( <b>29,5 %</b> )	
	Q. 14 ( <b>12,7 %</b> )	
	Q. 18 (61,3 %)	

Afin d'illustrer ce dernier point, le tableau 6 présente la question 4 portant sur la Traduction en mots-clés. Un bref examen du choix de réponse montre qu'il n'offre effectivement que peu d'alternative plausible. Bien que des plus malheureuses, une telle faiblesse démontre la nécessité de scruter dans les moindres détails la préparation et le développement de l'instrument de recueil des données. Ainsi la présente faiblesse a-t-elle échappée à l'attention du groupe de travail même lors de l'analyse des résultats du pré-test du questionnaire.

**Tableau 6 – Distribution des résultats : Question 4**

**Question 4 :** Vous faites une recherche dans le catalogue de la bibliothèque en utilisant les mots « art oratoire ».  
Aucun document n'est retrouvé par l'ordinateur. Qu'en déduisez-vous ?

	Distribution des réponses	Pourcentage
a) La bibliothèque n'a pas de document sur le sujet	270	9,0
<b>b) Je n'ai pas utilisé les bons mots</b>	<b>2 576</b>	<b>86,2</b>
c) Tous les documents sur ce sujet sont prêtés	20	0,7
d) Le système est en panne	5	0,2
e) Autre (s.v.p. préciser)	71	2,4
f) Ne sais pas	45	1,5
<b>Total</b>	<b>2 987</b>	<b>100</b>

En ce qui a trait aux questions 11, 13 et 14, on notera tout particulièrement le taux de 12,7 % de bonnes réponses à la question 14 portant sur le vocabulaire contrôlé. Le but de cette question était de déterminer si les répondants étaient familiers avec cette notion dont le thésaurus est un exemple. Alors qu'un grand nombre d'outils de recherche, catalogues et bases de données s'appuient sur le vocabulaire contrôlé pour décrire les documents qu'ils recensent, les étudiants sont peut-être moins familiers avec cette notion du fait qu'ils utilisent beaucoup les moteurs de recherche Internet où l'on ne retrouve pas de thésaurus.

Les trois questions du troisième thème *Types de documents* avaient pour but de vérifier si les étudiants savent qu'une encyclopédie permet de se familiariser avec un sujet; s'ils connaissent les différents types de documents et plus précisément s'ils savent que les revues présentent de l'information plus récente que les autres types de documents; et, en dernier lieu, s'ils savent faire la différence entre les revues savantes et les revues populaires ou de vulgarisation. Les résultats présentés au tableau 7 montrent que de ces trois éléments, la revue savante constitue l'élément le moins connu avec un taux de bonnes réponses de 14,9 % pour la question 22.

**Tableau 7 – Thème 3 : Types de documents**

Processus de recherche	Résultat par question	Difficultés identifiées
Thème 3	Q. 5 (50,4 %)	Difficulté à définir une revue savante.
Types de documents	Q. 17 (74,7 %)	
	Q. 22 ( <b>14,9 %</b> )	

Un taux aussi faible de bonnes réponses pour la question sur la revue savante a de quoi préoccuper, tenant compte du fait que les répondants deviendront, dans les semaines qui suivent leur participation à notre étude, des étudiants de niveau universitaire.

Étant donné qu'à la question 22, plus d'un choix de réponses était accepté, des 17 permutations résultant des divers choix effectués par les répondants, le tableau 8 résume l'essentiel des résultats.

**Tableau 8 – Distribution des résultats : Question 22**

**Question 22 :** Parmi les énoncés suivants, indiquez celui ou ceux décrivant bien les articles publiés dans les revues savantes.

- a) Ils présentent de l'information scientifique vulgarisée
- b) Ils fournissent une liste de références
- c) Ils décrivent la méthodologie de recherche utilisée
- d) Ils ont été évalués par un comité de lecture avant publication
- e) Aucun de ces énoncés
- f) Ne sais pas

	Nombre de réponses	Pourcentage
b	<b>444</b>	<b>14,9</b>
c	62	2,1
d	603	20,2
e		
f		
Réponses incluant le choix (a)	855	28,7
Réponses incluant certains éléments de bonnes réponses (b), (c), et/ou (d)	1 014	34,0

Ainsi, du tableau 8, plus de la moitié des répondants (51 %) ne savent pas (22,3 %), ou ont une notion erronée de la nature de l'article publié dans une revue savante (28,7 %).

Sous le thème *Outils de recherche*, cinq questions furent développées afin de mesurer d'une part le choix d'une stratégie de recherche selon les outils disponibles dont, entre autre, le catalogue de la bibliothèque, et d'autre part la connaissance de certains outils de recherche Internet. Au niveau des résultats, alors que 91,9 % des répondants connaissent certaines des limites des moteurs de recherche Internet en indiquant qu'un moteur de recherche tel que Google ou Yahoo ne permet pas de trouver les livres disponibles à la bibliothèque (question 8); seulement 19,7 % semblent pouvoir discriminer parmi les éléments d'une référence, dans le présent cas, un article de revue.

**Tableau 9 – Thème 4 : Outils de recherche**

Processus de recherche	Résultat par question	Difficultés identifiées
Thème 4	Q. 3 ( <b>28,5 %</b> )	Difficulté à distinguer le catalogue et les bases de données.
Outils de recherche	Q. 8 (91,9 %)	
	Q. 9 ( <b>19,7 %</b> )	
	Q. 16 (52,7 %)	
	Q. 19 ( <b>25,6 %</b> )	

Comme le montre le tableau 10, un nombre impressionnant de répondants (62,7 %) croient qu'ils peuvent chercher indifféremment au titre de la revue, au titre de l'article ou au nom de l'auteur. Si l'analyse de la question 22 (tableau 8) ci-dessus nous amène à conclure que 51 % des répondants ne connaissent pas les caractéristiques d'une revue savante, les résultats de la question 9 ne se révèlent pas beaucoup plus rassurants quant à l'utilisation du catalogue de la bibliothèque pour la recherche d'articles de revue.

**Tableau 10 – Distribution des résultats : Question 9**

Question 9 : Mon amie m'a suggéré de lire un article publié dans *Guide Internet* du mois de novembre 2001 : « La console Xbox de Microsoft », par Martin Pelletier. Pour vérifier la disponibilité de cet article à la bibliothèque, je cherche dans le catalogue sous :

	Distribution des réponses	Pourcentage
<b>a) Guide Internet</b>	<b>589</b>	<b>19,7</b>
b) Martin Pelletier	157	5,2
c) La console Xbox de Microsoft	166	5,5
d) Les réponses (a), (b) et (c) sont bonnes	1 878	62,7
e) Autre (s.v.p. préciser)	32	1,1
f) Ne sais pas	171	5,7
<b>Total</b>	<b>2 993</b>	<b>100</b>

Comme il se doit dans le cadre de l'approche conceptuelle retenue, le dernier thème concerne *l'Exploitation des résultats*. Des quatre variables à l'étude, soit « Type de référence » (question 7), « Bibliographie » (question 12), « Évaluation de l'information (Internet) » (question 20), et « Éthique » (question 21), les résultats du tableau 11 montrent pour trois d'entre elles un certain niveau de difficultés. En ce qui concerne les types de références, ici encore il semble que les caractéristiques de l'article de revue ne soient pas bien connues.

**Tableau 11 – Thème 5 : Exploitation des résultats**

Processus de recherche	Résultat par question	Difficultés identifiées
Thème 5	Q. 7 ( <b>35,8 %</b> )	Difficulté à identifier la référence à un article de revue, à reconnaître les cas où il faut inclure une référence à la source et à évaluer l'information trouvée dans Internet.
Exploitation des résultats	Q. 12 (78,2 %)	
	Q. 20 ( <b>23,0 %</b> )	
	Q. 21 ( <b>27,6 %</b> )	

Mais au niveau de l'exploitation des résultats, c'est l'évaluation de l'information trouvée dans Internet (question 20) qui reçoit le plus bas taux de bonnes réponses. Tout comme pour la question 22, discutée précédemment, la présente question comportait la possibilité de plus d'un choix de réponses.

**Tableau 12 – Distribution des résultats : Question 20**

**Question 20 :** Parmi les caractéristiques qui permettent d'évaluer la qualité d'un site Internet on retrouve :

- a) La date de publication est mentionnée
- b) L'auteur est connu dans le domaine
- c) La responsabilité du site est clairement indiquée
- d) Il est accessible rapidement
- e) Aucun de ces énoncés
- f) Ne sais pas

	Nombre de réponses	Pourcentage
a b c	687	23,0
e	175	5,9
f	321	10,8
Réponses incluant le choix (d)	484	16,2
Réponses incluant certains éléments de bonnes réponses (a), (b), et/ou (c)	1 319	44,1

Parce que les informations contenues dans un site Web ne sont pas toujours évaluées et validées avant d'être diffusées, il est essentiel pour l'utilisateur d'être sensibilisé à la question de leur qualité. Bien que de plus en plus les étudiants aient recours à Internet pour répondre à leurs besoins d'information, les résultats présentés au tableau 12 indiquent que la notion d'évaluation d'un site Web ne semble pas bien maîtrisée.

Comme mentionné précédemment, les répondants étaient invités, à la fin du questionnaire, à soumettre leurs commentaires. Alors que l'analyse détaillée de ceux-ci suffirait à constituer une communication en soi, voici très brièvement un aperçu des thèmes abordés.

Outre les remerciements déjà mentionnés, il y a un constat assez impressionnant de l'ignorance du processus de recherche documentaire. Qui plus est, parmi ceux qui avouent ne pas savoir

comment effectuer une recherche, plusieurs ont déclaré que, ne connaissant pas la bibliothèque de l'Université, ils ne pouvaient répondre correctement au questionnaire. Ceci démontre qu'ils ignorent que l'organisation de la documentation et les outils de recherche sont semblables d'une bibliothèque à l'autre et que les connaissances en recherche documentaire acquises antérieurement sont transférables. Parmi les autres thèmes abordés, on trouve : une grande utilisation d'Internet pour répondre aux besoins d'information, la démonstration de l'existence d'une confusion entre informatique et informatique documentaire, mais également le désir de participer à des ateliers de formation afin de pouvoir améliorer les connaissances ayant trait à la recherche et à l'usage de l'information.

*Selon le taux croissant de bonnes réponses*

Suite à l'analyse des résultats par thèmes, les tableaux 13 et 14 présentent ceux-ci par taux croissant de bonnes réponses. Un tel résumé permet de constater que le taux de bonnes réponses, pour 11 des 20 variables à l'étude, se situe à moins de 36 % (tableau 13).

**Tableau 13 – Résultats par taux croissant de bonnes réponses (11 variables à moins de 36 %)**

Questions	Variable	Taux de bonnes réponses
14	Vocabulaire contrôlé	12,7
22	Revue savante	14,9
9	Catalogue	19,7
20	Évaluation de l'information (Internet)	23,0
19	Catalogue	25,6
21	Éthique	27,6
11	Opérateur booléen « ou »	27,7
3	Bases de données	28,5
13	Index de recherche	29,5
6	Mots significatifs	34,5
7	Types de références	35,8

Le tableau 14 permet également de constater que pour les 9 autres variables, ce taux est de 50 % ou plus. Bien qu'une certaine dichotomie semble exister au niveau des connaissances du processus

de recherche informationnelle, les limites de la présente étude ne permettent pas de conclure à une démarcation précise de ces connaissances.

**Tableau 14 – Résultats par taux croissant de bonnes réponses (9 variables à plus de 50 %)**

Questions	Variables	Taux de bonnes réponses
5	Encyclopédie	50,4
16	Métamoteurs	52,7
18	Opérateur booléen « et »	61,3
15	Mots significatifs	63,0
10	Mots significatifs	64,5
17	Revue	74,7
12	Bibliographie	78,2
4	Traduction en mots-clés	86,2
8	Moteurs de recherche	91,9

## Conclusion

L'un des buts visés par la présente étude était de vérifier les impressions des bibliothécaires et techniciens en documentation qui constatent quotidiennement des lacunes chez les étudiants au niveau de leur compétence en recherche informationnelle. Bon nombre d'étudiants semblent mal connaître ou même ne pas connaître du tout les éléments de base de la recherche informationnelle. Il s'agissait donc de vérifier si l'étudiant entrant à l'université au premier cycle est outillé pour repérer, traiter et évaluer l'information.

Pour ce qui est des indicateurs de connaissance informationnelle (ou variables) retenus et mesurés dans cette étude, on constate que pour plus de la moitié des variables (11 sur 20, soit 55 %), le niveau de connaissance se situe à moins de 36 %. Bien que le nombre de variables soit limité, les résultats obtenus permettent de confirmer de manière tangible les impressions des bibliothécaires et démontrent que les besoins de formation à l'usage de l'information des étudiants sont bien réels.

De l'Identification des concepts à l'Exploitation des résultats, selon la variable mesurée et proportionnellement au nombre de questions se rapportant à cette étape, chacune des étapes du *Processus de recherche informationnelle* présente un ou plusieurs points faibles. En revanche, si on peut être surpris par les difficultés rencontrées par les étudiants pour identifier les concepts, concevoir le rôle des opérateurs booléens ou encore utiliser le vocabulaire libre dans leur énoncé de recherche, leur niveau de connaissance du catalogue de la bibliothèque (19,7 % pour la question 9 et 25,6 % pour la question 19) ainsi que des caractéristiques de la revue savante (14,9 % pour la question 22) est encore plus étonnant.

Bien sûr, de tels résultats se doivent d'être interprétés à la lumière des points forts et des limites de la présente étude. Première en son genre, tout porte à croire que de tels résultats ne sont pas une caractéristique exclusive de notre réseau universitaire québécois. Dans sa conceptualisation, le phénomène à l'étude est beaucoup plus global.

L'essence des préoccupations réside dans la question suivante, à savoir :

*« Dans une société qui se targue d'être de plus en plus une « société du savoir », les institutions d'enseignement postsecondaires peuvent-elles prendre le risque de lancer sur le marché du travail des diplômés incompetents dans la recherche, l'évaluation, et l'utilisation de l'information ? »*

Actuellement, de nombreux indices nous portent à croire que tel est le cas chez bon nombre de diplômés universitaires. Ce qui d'ailleurs pourrait faire l'objet d'une autre étude. Mais parallèlement, un travail de conscientisation s'impose, à l'échelle de l'institution ou, mieux encore, à l'échelle de l'ensemble des institutions universitaires. Alors que la présente étude comporte certaines recommandations particulières au contexte québécois, d'autres recommandations s'adressent à l'ensemble du monde universitaire, comme l'établissement de mécanismes favorisant une plus étroite collaboration entre les unités d'enseignement et les spécialistes de la formation à l'usage de l'information.

Mais, pour se faire, il faut sensibiliser les uns et les autres à cette nouvelle forme d'intelligence que Diane Poirier nomme « l'intelligence informationnelle » et qui demande :

«...l'apprentissage d'une démarche stratégique de résolution de problèmes de recherche d'information. Elle suppose des adaptations face aux défis cognitifs posés par les NTIC. Elle fait appel à la pensée critique et métacognitive.» (Poirier, 2000)

## Références bibliographiques

**American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy.** (1989). *Final Report*.

[En ligne] : <[[http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Publications/WhitePapersandReports/Presidential Committee onInformationLiteracy.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Publications/WhitePapersandReports/PresidentialCommitteeonInformationLiteracy.htm)] (consulté le 24 avril 2003).

**Association of College and Research Libraries (ACRL).** (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, ALA. 16 p.

**Behrens, Shirley J.** (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 55 : 5 : 309-322.

**Bernhard, Paulette.** (1998). Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir ». *Éducation et francophonie*, 26 : 1. [En ligne] : <[<http://www.acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/09-bernhard.html>] (consulté le 17 avril 2002).

**Bernhard, Paulette.** (2000). La formation à l'usage de l'information : un atout dans l'enseignement supérieur. Un état de la question. *Documentation et bibliothèques*, 46 : 2 : 63-75.

**Caron, Gilles.** (2000). La formation à l'information ou le besoin de revoir le concept de formation documentaire. *Documentation et bibliothèques*, 46 : 2 : 79-82.

**Foucault, Luc et Verreault, Lucie** (1994). *Guide d'élaboration d'un programme de formation documentaire*, Montréal, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. 36 p.



**France, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.** (1999). *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme*. [En ligne] : <<http://formist.enssib.fr/reperes/>> (consulté le 13 mai 2002).

**Mittermeyer, Diane et Quirion, Diane.** (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1<sup>er</sup> cycle dans les universités québécoises*. Montréal, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. 111 p.

**Neely, Teresa Y.** (2002). *Sociological and psychological aspects of information literacy in higher education*. Lanham, Maryland, Scarecrow Press. 188 p.

**Pochet, Bernard et Thirion, Paul.** (1999). Formation documentaire et projets pédagogiques. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44 : 1 :16-22.

**Poirier, Diane.** (2000). L'intelligence informationnelle du chercheur : compétences requises à l'ère du virtuel. [En ligne] : <[http://www.bibl.ulaval.ca/poirier/intelligence\\_informationnelle/index.htm](http://www.bibl.ulaval.ca/poirier/intelligence_informationnelle/index.htm)> (consulté le 18 avril 2002).

**Proulx, Madeleine.** (1999). Journal de bord d'une formation documentaire en 1998-1999. *Documentation et bibliothèques*, 45 : 3 :109-115.

**Tardif, Danielle.** (1999). InfoRepère : un programme de formation documentaire et l'importance de la collaboration. *Documentation et bibliothèques*, 45 : 3 : 117-121.

Recueil officiel : Règlements, directives, politiques et procédures (Politique adoptée le 15 janvier 2002) 5 p.

## Chapitre 6

# Création d'un référentiel de compétences documentaires pour les étudiants du premier cycle universitaire

Presses de l'enssib



## Chapitre 6 Création d'un référentiel de compétences documentaires pour les étudiants du premier cycle universitaire

par Frédérique Simonot

### Contexte

Chaque année, à la bibliothèque, c'est le même problème : les étudiants de première année ignorent ce qu'est un usuel, des étudiants de licence hésitent à rechercher les ouvrages de la bibliographie du cours, des étudiants de maîtrise ne sont pas tout à fait au clair avec la notion de catalogue et n'utilisent pas les banques de données adaptées.

Chaque année il faudrait donc reprendre les notions de base. Mais la tâche est immense, les étudiants sont pressés ou finalement débrouillards, quant aux enseignants, ils sont sans doute insuffisamment préparés...

Malgré tout, différents dispositifs de formation documentaire ont été mis en place ces dernières années dans les cursus du premier et du deuxième cycle de nos universités. Des intervenants divers s'y emploient à développer les compétences des étudiants de toutes disciplines, en matière d'information et de documentation. Ils éprouvent le besoin de formaliser les compétences visées par ces actions de formation, et ceci devient nécessaire, en effet, pour créer des outils ou des supports pédagogiques, évaluer les apprentissages ou généraliser les formations proposées. La complexité des compétences informationnelles, l'hétérogénéité des étudiants comme des intervenants eux-mêmes, qu'ils soient bibliothécaires, professeurs-documentalistes, enseignants de toute

discipline, voire étudiants - tuteurs, conduisent à une réflexion sur la nature de ces compétences, la progressivité des acquisitions<sup>51</sup>.

Cette réflexion s'engage entre les acteurs locaux comme sur le plan national ou international, et met en évidence la nécessité de penser un « curriculum<sup>52</sup> » permettant l'introduction de notions et de savoir-faire tout au long de la scolarité.

À l'heure de la réforme universitaire dite du « LMD »<sup>53</sup>, il paraît judicieux de repérer les compétences en jeu, de les faire connaître à tout intervenant et de les mutualiser.

### Problématique

Comment évaluer les compétences informationnelles acquises ? Comment faire la part entre le savoir-faire manipulatoire (cliquer, naviguer, copier-coller) et les aptitudes méthodologiques et intellectuelles, entre la culture documentaire et la culture des technologies de l'information et de la communication (TIC) ?

Que privilégier au cours des formations ? Comment articuler les contenus de formation documentaire durant les premières années (formation à la lecture de références bibliographiques, à l'usage d'un catalogue, initiation aux banques de données, aux moteurs de recherche...) ?

Quelle progressivité proposer lors des interventions (souvent ponctuelles) d'une année à l'autre ?

La problématique de l'évaluation des compétences mises en jeu par les étudiants lors des formations documentaires est donc cruciale : une fois les formations mises en œuvre (difficilement), comment en mesurer les effets ? Les outils existants permettent-ils cette évaluation ? Un référentiel des compétences documentaires nécessaires pour l'étudiant débutant – autrement dit pour le « métier d'étudiant<sup>54</sup> » – pourrait-il servir aux étudiants, aux enseignants, aux bibliothécaires à mieux cibler les acquis, mais également les besoins des étudiants des premières années universitaires ? Quelles seraient les compétences majeures ? Comment les cerner ?

Dans ce contexte, et en réponse à ces réflexions, le projet de réaliser un référentiel de compétences documentaires pour le

premier cycle universitaire a vu le jour. Les objectifs des participants à ce projet, le produit attendu ainsi que les méthodes et outils utilisés sont présentés ici avec l'esquisse de l'outil en voie de réalisation.

### La naissance du projet

#### Répondre à des besoins pratiques

Pour identifier les compétences documentaires des étudiants, certains outils francophones sont à disposition des formateurs : programmes de formation, référentiels, grilles d'évaluation... Ces outils concernent différents niveaux, du collège (11-15 ans) au troisième cycle universitaire.

Concernant le premier cycle universitaire en particulier, les outils ne sont pas très nombreux. Outre les programmes de formation établis et mis en œuvre par les responsables pédagogiques locaux, il existe les recommandations de certaines instances (ministères, enseignants-chercheurs). Parmi celles-ci, la brochure réalisée à l'initiative de la Sous-direction des bibliothèques : *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme* fut particulièrement prise en compte<sup>55</sup>.

Les référentiels présentent un intérêt spécifique dans la mesure où l'on peut les définir comme des « inventaire(s) d'activités ou de compétences nécessaires à l'exercice de ces activités<sup>56</sup> ». Il existe en la matière un référentiel destiné aux scolaires, établi par des professeurs documentalistes regroupés au sein de la Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale (FADBEN<sup>57</sup>), mais aucun référentiel francophone destiné au premier cycle universitaire, concernant alors les deux premières années à l'université, ne cerne précisément les compétences documentaires.

C'est en constatant qu'aucun outil ne correspondait à leurs besoins que des formateurs ont décidé de se lancer dans la réa-

lisation d'un référentiel ciblant les compétences documentaires utiles au cours des premières années du cursus universitaire. À la faveur de contacts et de rencontres, ils se sont organisés, avec le soutien d'un établissement support, afin de travailler ensemble à l'élaboration de ce projet de référentiel.

Courant 2002, comme le font d'autres établissements, les universités Pierre Mendès-France (Grenoble 2) et Stendhal (Grenoble 3) ont conçu des formations avec l'aide du Service inter-établissements de coopération documentaire (SICD), et ont travaillé sur l'intégration de ces formations – obligatoires et optionnelles – dans les différents cycles à l'occasion du contrat quadriennal<sup>58</sup> et de la réforme du LMD. Parallèlement, des réflexions internes sur un certificat de compétences en bureautique allaient amener à évoquer un Certificat ou Passeport de compétences documentaires<sup>59</sup>.

Simultanément, un groupe informel de personnes concernées par le sujet<sup>60</sup> s'était constitué dans plusieurs établissements documentaires de l'enseignement supérieur. Ce groupe se contactait par le biais d'une petite liste de diffusion ou de réunions téléphoniques et recensait différents outils, en particulier les référentiels déjà existants concernant la documentation<sup>61</sup> : FADBEN pour l'enseignement secondaire<sup>62</sup>, référentiels de compétences des métiers de la documentation de l'Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS) ou du ministère de l'Agriculture, référentiels anglo-saxons...

À partir de ces outils, l'idée d'un référentiel spécifique aux besoins du premier cycle universitaire s'est précisée et une première maquette a été construite en mai 2002. Cependant, par manque de temps et de moyens, il est devenu difficile d'avancer. Or les objectifs pour un référentiel de compétences documentaires sont ambitieux et se traduisent par plusieurs étapes pratiques :

- recenser les compétences en information-documentation nécessaires pour l'étudiant débutant<sup>63</sup>,
- formaliser les compétences identifiées en déclinant des compétences générales et élémentaires, ainsi que des descriptions de tâches pour chacune<sup>64</sup>,
- « illustrer » les actions grâce à des liens sur des didacticiels, des guides, des TD...

Il devenait donc indispensable de rentrer dans une démarche de projet plus conséquente et mieux construite.

### De l'idée à sa mise en œuvre

La rencontre de ces préoccupations et des propositions ministérielles a permis d'inscrire le projet dans un cadre concret de réalisation : après dépôt par le SICD porteur du projet d'une demande de financement auprès du ministère<sup>65</sup> et l'obtention de la subvention, le projet a été lancé.

Il s'agissait de réaliser un document multimédia intégrant la liste des compétences mais aussi des liens ou copies de documents déjà existants sur différents sites Web<sup>66</sup> permettant d'acquérir, tester ou évaluer à différents niveaux les compétences identifiées.

La subvention a permis de rendre le projet effectif. La gestion du projet s'est répartie entre un comité de pilotage et un groupe technique permettant de rassembler des professionnels de différentes universités intéressés par le sujet. Le groupe technique, à géométrie variable en fonction des étapes et du calendrier, était donc inter-universitaire, rassemblant une douzaine de personnes. Il s'est réuni une à deux fois par mois depuis février 2003 et s'est appuyé sur un site Web collaboratif.

La subvention octroyée a imposé des contraintes de réalisation concernant le délai (environ douze mois) et la répartition des moyens financiers<sup>67</sup>. Ceci a conditionné les choix de réalisation et le découpage des étapes de concrétisation du projet.

### Publics et objectifs

Les objectifs du groupe technique ont été précisés lors du premier comité de pilotage en avril 2003.

Le public cible du référentiel a été défini : il s'agissait tout d'abord des formateurs intervenant dans les modules de formation documentaire, à savoir des enseignants de l'information scientifique et technique (IST) et des professionnels des Services

communs de documentation (SCD), piliers des formations à la maîtrise de l'IST, mais aussi des équipes d'enseignants, spécialistes ou non.

Au deuxième plan, le public des étudiants eux-mêmes, quelle que soit leur discipline, semblait évidemment devoir être pris en compte.

Le premier objectif a été de produire un référentiel électronique de compétences documentaires nécessaires jusqu'au niveau licence (L3). Il devait être possible d'utiliser le référentiel pour organiser des formations, des évaluations et, éventuellement, des certifications.

Un objectif secondaire s'est dégagé : réfléchir au développement, à partir du référentiel, d'un document interactif (auto-formation, autoévaluation, formation tutorée...). L'ambition du projet était donc de :

- lister, rédiger les compétences repérées ;
- articuler les compétences et montrer leurs différents niveaux (compétences déclaratives<sup>68</sup> sur les notions, procédurales...);
- vérifier que toutes les disciplines d'enseignement universitaire ont une assise de compétences documentaires (et méthodologiques) commune ;
- prospecter sur des ressources déjà existantes et illustrer les compétences par des exemples ou des supports de formation ;
- rédiger un document hypertextuel, voire hypermédia, pour circuler à travers ces niveaux, exemples, activités ;
- réaliser un outil susceptible d'être proposé à d'autres équipes et qui pourrait être amendable, améliorable, adaptable, transposable et évolutif ;
- rechercher la cohérence et la continuité avec le Certificat informatique et Internet (C2i)<sup>69</sup> et avec les compétences documentaires visées dans l'enseignement secondaire<sup>70</sup> qui sont mises en œuvre et évaluées notamment lors des « travaux personnels encadrés » (TPE)<sup>71</sup>.

Lors de la conception de l'outil, il a été supposé que les activités de recherche documentaire pouvaient être décomposées et analysées, du moins dans un premier temps. Cependant, il était ensuite souhaitable de mettre en évidence les liens, les coordinations de compétences que les étudiants mettent en jeu ; cette démarche analytique ne reposait pas sur des présupposés théoriques mais sur une orientation pragmatique.

### Description du produit attendu : conception de la maquette

La conception de la maquette a demandé l'articulation de trois grands aspects : le découpage des compétences, la mise en forme électronique et les liens vers des illustrations (objets pédagogiques, sites utiles). À partir de la mise en forme, une phase de test devait permettre de retravailler le projet.

#### Compétences majeures, compétences élémentaires et objectifs

Pour concevoir la première version de la maquette, on a réalisé un découpage des comportements de recherche documentaire en plusieurs étapes, dites « familles » de compétences, elles-mêmes subdivisées en compétences puis en compétences élémentaires.

Les familles correspondaient à des méta-compétences reprenant les grandes phases de la recherche documentaire. Il s'agissait de :

- 1) Bien commencer sa recherche.
- 2) Trouver l'information utile.
- 3) Se repérer dans un système d'information.
- 4) Traiter et exploiter l'information.

À l'intérieur, les compétences, dites principales ou majeures, repérées en plus ou moins grand nombre (de 3 à 7), ont été subdivisées en compétences élémentaires puis formulées sous forme

Compétences	Compétences Élémentaires	Objectifs opérationnels	Exemples, objets Pédagogiques
Dégager la problématique du sujet de sa recherche	1. Faire le tour de ce que l'on sait déjà	<ul style="list-style-type: none"> <li>clarifier les notions impliquées par le sujet</li> <li>dégager les notions inconnues</li> <li>noter sous forme de schéma heuristique, schématiser (voir aussi Prise de notes)</li> <li>mobiliser ses connaissances (auto-questionnement...)</li> </ul>	Exemples ..... ..... .....
	2. Axer sa recherche sur ce qu'on souhaite savoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>préciser son questionnement : problématiser sous forme de questions</li> <li>formuler son besoin informationnel : établir des critères de recherche (trouver tout, trouver seulement...)</li> </ul>	
	3. Formuler des hypothèses sur le résultat de sa recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre en compte la diversité des sources d'information</li> <li>se représenter le type de document qui sera le plus adapté (article de périodique, monographie, ouvrage de référence... information sur portail d'information, FAQ...)</li> <li>(voir aussi Distinguer les types de documents)</li> <li>délimiter le champ linguistique des documents recherchés</li> <li>se représenter le possible traitement scientifique du sujet (par qui, quand, où...)</li> </ul>	

d'objectifs opérationnels utilisant des verbes d'action. Le but était d'aborder le référentiel de deux manières :

- une lecture *verticale* : les listes de toutes les compétences principales, de toutes les compétences élémentaires, de tous les objectifs opérationnels ;
- une lecture *horizontale*, la compétence principale se décomposant en des compétences élémentaires, la compétence élémentaire à son tour se détaillant en objectifs opérationnels ou activités.

Une même action (ou objectif opérationnel) pouvait être mise en œuvre dans différentes compétences, voire à travers différentes « familles ». Celle-ci allait donc apparaître à plusieurs endroits du tableau. La redondance ainsi créée devait être visible et permettre de mettre l'accent sur des nœuds, sortes de passages obligés. Ces actions, aussi appelées « objectifs obstacles<sup>72</sup> », sont des pré-requis nécessaires pour progresser dans sa recherche.

Il était supposé que chaque compétence élémentaire pouvait être éprouvée à travers des objectifs opérationnels. Par exemple, la compétence « Dégager la problématique du sujet de sa recherche », identifiée dans la famille 1 « Bien commencer sa recherche », a été décomposée en trois compétences élémentaires (faire le tour de ce que l'on sait déjà, axer sa recherche sur ce qu'on souhaite savoir, formuler des hypothèses sur le résultat de sa recherche). Chacune de ces compétences élémentaires a été précisée grâce à des objectifs opérationnels, et chacune pourrait être illustrée par des exemples ou des objets d'apprentissage. Des renvois ont été prévus pour se reporter à une autre compétence.

## Utiliser les ressources pédagogiques sur Internet

Ces objectifs opérationnels ont donc été traduits en actions, en savoir-faire, la mise en pratique concrète de ces actions pouvant se faire au cours de TD, durant le travail personnel de l'étudiant, dans différentes situations. Les exemples destinés à être proposés dans la dernière colonne devaient servir à acquérir la connaissance ou le savoir-faire.

Le recours à des supports pédagogiques spécifiques peut aider l'étudiant à s'approprier telle ou telle compétence; encore faut-il en disposer, les proposer aux étudiants dans toutes les phases de leur travail, les valoriser, les mettre à jour. Or, il existait déjà différents objets pédagogiques en ligne (exercices, cours, démonstrations, etc.) qui pouvaient permettre ces mises en pratique ou les orienter. L'idée a été de signaler les ressources lorsqu'elles existaient, de les relier aux compétences élémentaires auxquelles elles pouvaient correspondre et, ainsi, de proposer aux formateurs un support de formation et/ou de test par compétence. Un premier repérage des ressources existantes a démontré qu'un même objet pédagogique – qu'il s'agisse d'un didacticiel, d'un guide, d'un cours ou d'un questionnaire à choix multiples (QCM) – pouvait être exploité pour différentes compétences.

Un recensement et une évaluation des ressources pédagogiques disponibles et exploitables devaient être menés, ainsi que la négociation des droits d'accès. Il s'est avéré que ce travail serait long, car chaque ressource retenue devait être étudiée dans un contexte pédagogique, puisqu'il s'agissait d'apprécier si la ressource permettait d'illustrer la compétence visée, voire d'en permettre l'évaluation, dans le cas d'un exercice par exemple. Le cas échéant, des ressources nouvelles pouvaient être créées ou des ressources locales adaptées. Pour l'équipe, il s'agissait d'aider le formateur à trouver, pour chacune des compétences élémentaires, les moyens d'exercer les compétences des étudiants.

Il est apparu extrêmement difficile de trouver systématiquement une ressource par compétence élémentaire, et encore plus de maintenir tous les liens vers les objets repérés, mais du moins il semblait intéressant de signaler quelques ressources qui paraissent exploitables.

Les ressources en ligne déjà repérées sont connues des formateurs: Cerise<sup>73</sup> (Conseils aux étudiants pour une recherche d'information spécialisée efficace), Infosphère<sup>74</sup>, Diliweb<sup>75</sup>, le Détective de l'Internet<sup>76</sup>. D'autres documents, élaborés localement par des bibliothèques ou par des enseignants, seront signalés. Une veille rigoureuse, réalisée à la fois par les concepteurs de ces ressources et les usagers du référentiel, en complément de Formist, pourrait permettre une mise à jour régulière. Un futur groupe «d'usagers» devrait être créé pour gérer l'évolution des ressources pédagogiques signalées pour telle ou telle compétence élémentaire.

## La mise en forme du référentiel

Ceci a conduit à choisir une écriture du référentiel dans un langage adapté, en l'occurrence en langage hypertexte, afin de le présenter sous forme de site Web.

Le choix du format XML est apparu pertinent car il permettait de traiter des matériaux pédagogiques de différents formats (Word, PDF, HTML, Jpeg...) et de différentes natures (texte, multimédia...). De plus, il s'agit d'un format libre recommandé dans le développement des documents électroniques<sup>77</sup>. Ce format présentait par ailleurs un intérêt pour assurer la stabilité de présentation des divers documents. Cependant, cette partie, envisagée dans le projet initial, méritait une étude plus approfondie que le délai imposé n'a pas permis d'engager.

En conséquence, une maquette en format HTML a semblé indispensable dans un premier temps pour formaliser un certain nombre d'aspects concernant notamment la présentation à l'écran, les possibilités de navigation et, surtout, pour disposer d'une maquette à tester en début d'année universitaire (octobre 2003).

Le principe retenu a été le suivant: chaque compétence, chaque objet pédagogique serait recensé dans une base de données alimentant automatiquement le référentiel électronique accessible sur un site Web. Cette solution permet des mises à jour, des modifications, tout en simplifiant l'actualisation, notamment pour



intégrer de nouveaux supports pédagogiques, et en préservant l'ergonomie du référentiel qui devait être soignée<sup>78</sup>.

La mise en forme hypertextuelle de la maquette n'était pas simple ; elle paraissait toutefois justifiée pour tester l'usage du référentiel par un formateur<sup>79</sup> en situation, c'est-à-dire lors de séances pédagogiques faisant appel aux compétences informationnelles. En effet, pour l'usager futur, il s'agirait moins d'arriver très vite au dernier élément (telle compétence ou tel objet pédagogique) que de faire apparaître une logique d'emboîtement, de relations. C'est pourquoi il fallait révéler les articulations du référentiel par la mise en forme graphique. À cette fin, un code couleur a été attribué à chaque « famille » et, de même, une typologie des relations repérées entre les compétences pourrait être élaborée.

#### Pour tester l'outil

L'ébauche électronique du référentiel devait être testée en situation pédagogique et grâce à la participation de formateurs volontaires auprès de deux populations distinctes : d'une part les étudiants entrant à l'université, d'autre part les étudiants arrivant en deuxième ou troisième année et ayant bénéficié des quelques heures de formation dispensées en première année.

Ce test avait trois objectifs distincts, correspondant à trois niveaux :

- évaluation de l'outil (étude de la variabilité des compétences entre élèves et étudiants),
- validation de la segmentation des compétences (évaluer la lisibilité et la compréhension, par les étudiants, des compétences à acquérir),
- évaluation de l'adéquation des supports pédagogiques (confirmer l'adéquation de tel support à telle compétence).

L'outil ébauché serait jugé satisfaisant si l'on pouvait vérifier qu'il est praticable par des utilisateurs variés (bibliothécaires, professeurs, étudiants, tuteurs), qu'il est applicable quelle que soit la discipline (pour le vérifier, d'autres équipes devront le tester, notamment auprès d'étudiants des filières scientifiques) et enfin qu'il

est « fractionnable », c'est-à-dire s'il est possible de n'en utiliser qu'une partie.

#### Vers la création d'un outil d'évaluation coopératif, évolutif, adaptable

De nombreuses étapes restent encore à franchir à partir de la maquette électronique fabriquée. Il s'agit notamment d'une relecture, dans le détail, des compétences identifiées ainsi que de la vérification des liens entre ces compétences, de l'alimentation des ressources choisies pour telle compétence.

L'équipe constituée<sup>80</sup> a souhaité publier en 2004 une première version du référentiel afin de la soumettre aux recherches ainsi qu'aux améliorations... L'objectif est d'en donner une version suffisamment avancée pour envisager son appropriation par d'autres afin de l'améliorer collectivement, car il est apparu indispensable de compléter le référentiel, de l'adapter et de le faire évoluer. Par la suite il pourrait être envisagé d'implémenter la maquette validée sur une plate-forme pédagogique, de l'adapter pour la destiner à un usage par un grand nombre d'étudiants.

L'équipe, soutenue par la Sous-direction des bibliothèques, avait dès le départ la volonté de ne pas produire quelque chose de fermé, mais au contraire d'être à l'origine d'un outil permettant de favoriser une pratique coopérative de la part des utilisateurs potentiels qui représentent une communauté hétérogène : bibliothécaires, professeurs-documentalistes, professeurs des disciplines universitaires, chargés de TD méthodologiques, tuteurs...

La question d'un référentiel de compétences documentaires s'insère dans un cadre plus large regroupant de nombreux acteurs. Parmi eux, figurent des partenaires institutionnels privilégiés qui ont accompagné le projet depuis sa naissance : les membres de Formist, les collègues des Unités régionales de formation à l'information scientifique et techniques (URFIST), de Lyon notamment, ainsi que des collègues de différents services documentaires qui se sont impliqués concrètement dans les étapes de réalisation.



Des échanges ont été amorcés avec des partenaires universitaires d'autres pays, confrontés aux mêmes préoccupations.

Plus qu'un outil clé en main, l'équipe, que je remercie, a eu l'ambition de contribuer à identifier une problématique de recherche.

## Annexe – Liste des participants au projet en octobre 2003

Martine Allègre, responsable de l'Info-Tec de Grenoble, École de management (martine.allegre@grenoble-em.com)

Michèle Amblard, enseignante au département de psychologie, UFR SHS, UPMF (michele.amblard@upmf-grenoble.fr)

Christine Carrier, conservateur de bibliothèque, responsable de la formation des étudiants, SICDI, Grenoble Bu sciences (christine.carrier@ujf-grenoble.fr)

Sylvie Chevillotte, conservateur de bibliothèque, co-responsable de Formist (chevillo@enssib.fr)

Claire Denecker, conservateur de bibliothèque, chargée de la formation des usagers, SCD Lyon 3 (denecker.scd@univ-lyon3.fr)

Myriell Elfroth, professeur-documentaliste, INSA de Lyon, Doc'INSA (myriell.elfroth@insa-lyon.fr)

Béatrice Estéoule, conservateur de bibliothèque, responsable de la coordination documentaire de l'université Stendhal (beatrice.esteoule@u-grenoble3.fr)

Élisabeth Gauthier, conservateur FNSP (Fondation nationale des sciences politiques) chargée de la formation des usagers, Centre de documentation de l'IEP Grenoble (elisabeth.gauthier@iep.upmf-grenoble.fr)

Lise Herzhaft, conservateur de bibliothèque, URFIST de Lyon (Herzhaft@univ-lyon.fr)

Jérôme Kalfon, directeur du SCD de l'Université Paris 5 (kalfon@bu.univ-paris5.fr)

Élise Levannier, professeur-documentaliste, chargée de mission SCD, formatrice à l'IUFM de Poitou-Charentes (e.levannier@poitou-charentes.iufm.fr)

Jean-Michel Mermet, chargé de mission à GreCO (jean-michel.mermet@greco.grenet.fr)

Georgia Philippakis, bibliothécaire, chargée de la coordination des formations aux ressources documentaires, SCD de l'Université de Paris 5 (philippakis@bu.univ-paris5.fr)

Josyane Pignard, responsable des actions de formation, Centre de documentation IEP Grenoble

Florence Robert, conservateur de bibliothèque, responsable du département « Public » au SICD des universités Grenoble 2 et Grenoble 3 (florence.robert@upmf-grenoble.fr)

Stéphane Rongière, ingénieur d'études informatiques au SICD2 Grenoble 2 et Grenoble 3 (stephane.rongiere@upmf-grenoble.fr)

Frédérique Simonot, professeur-documentaliste, responsable de la formation des lecteurs, responsable du projet pour le SICD des universités Grenoble 2 et Grenoble 3 (frederique.simonot@upmf-grenoble.fr)

## Chapitre 7

# L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve ?

## Chapitre 7

### L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve ?

par Paul Thirion

Mener à bien des actions de formation dans le domaine de la maîtrise de l'information implique, pour l'institution, la mobilisation de moyens considérables, en particulier lorsque ces formations prennent une certaine ampleur et sont intégrées au cursus. Ceux-ci incluent d'une part des moyens matériels en termes de locaux et de matériel informatique (salles de formations équipées en ordinateurs, projecteurs d'écran...), auxquels il faut ajouter, bien souvent, le coût de licences d'accès complémentaires à des outils spécifiques. D'autre part, et peut-être surtout, il faut prendre en considération les moyens humains à mettre en œuvre. Il suffit de songer au temps nécessaire à la préparation des actions de formation (et ce en incluant les éventuels développements et la mise en place d'outils d'aide à la formation tels que des didacticiels), à leur réalisation avec parfois la mise en place de groupes parallèles, à leur évaluation, au suivi des étudiants au travers de contacts directs, courriels ou forums électroniques. Il faut encore ajouter le temps nécessaire à la formation des formateurs, l'organisation de partenariats et de synergies avec les autres enseignants, la participation aux conseils des études, aux jurys d'examen. Cet investissement concerne à la fois des bibliothécaires, des enseignants et des moniteurs ou tuteurs. Il représente un investissement humain considérable. S'y ajoute encore le coût du point de vue des étudiants en termes de temps et d'énergie. La facture institutionnelle globale de telles formations est donc loin d'être négligeable.

Ceux qui se lancent dans de telles formations sont « convaincus » de leur utilité et de leur intérêt réel pour les étudiants. Dans un certain nombre de cas, ils ont même réussi à convaincre une série de décideurs de s'engager dans cette voie et à institutionnaliser de telles formations.

Cependant, à terme, au-delà d'un éventuel effet de mode, il faudra bien plus que de simples convictions pour défendre l'installation et surtout le maintien de formations documentaires dans les cursus. Il faudra des preuves. En effet, confrontés à une triple pression : la concurrence européenne entre institutions, la pression des autres enseignants confrontés à l'expansion continue des matières qu'ils enseignent et la pression des étudiants surchargés, il y a fort à parier que les responsables de curricula finissent par s'interroger sur l'intérêt réel de conserver ces formations de type « outil » et soient tentés de les remettre en question. Il convient donc d'avoir une attitude proactive et de se préparer à fournir des preuves concrètes de l'efficacité des actions de formation documentaire par rapport à la performance des étudiants.

Cette nécessité va bien au-delà d'une attitude stratégique de type protectionniste. Elle revêt également un caractère éthique. En effet, il appartient à chaque formateur de participer au mieux aux objectifs éducatifs de l'institution à laquelle il appartient. Dans l'état de carence en moyens humains qui est souvent son quotidien, il est de son devoir de se concentrer sur ce qui est le plus efficace pour répondre à ces objectifs. Dès lors, s'il apparaissait que les formations documentaires n'ont pas d'impact avéré par rapport aux objectifs éducatifs de nos institutions, il faudrait soit avoir le courage d'y renoncer, soit les repenser en profondeur, soit encore, mais là c'est sans doute de l'ordre du vœu pieu, réussir à modifier les objectifs éducatifs de nos institutions. Par contre, si un tel impact est avéré, elles deviennent un outil particulièrement utile dans le cadre de la lutte contre l'échec.

Il s'agit donc d'une démarche qui vient s'ajouter à l'évaluation de l'efficacité de la formation documentaire par rapport à ses propres objectifs. Celle-ci est évidemment indispensable en soi, mais insuffisante. Il ne suffit pas de savoir qu'on a atteint les objectifs que l'on s'est soi-même définis, encore faut-il que ceux-

ci concourent réellement, de manière écologique, à l'atteinte des objectifs éducatifs de l'institution.

## État de la recherche

### La recherche francophone

De manière étonnante, la littérature francophone reste particulièrement silencieuse sur ce sujet. Les seuls travaux qui ont eu un large retentissement et constituent actuellement la référence sont ceux d'Alain Coulon (1993 et 1999) et de son groupe de Paris VIII. Ces études portaient sur le devenir de milliers d'étudiants de Deug ayant ou non suivi une unité de formation en méthodologie documentaire. Les résultats paraissent particulièrement probants puisqu'en 1993, Alain Coulon concluait que les étudiants ayant suivi une formation documentaire ont jusqu'à 8 fois plus de chances que les autres d'accéder à la deuxième année de Deug. Cela l'amenait à réaffirmer le rôle extrêmement positif de l'enseignement de la méthodologie documentaire en première année de premier cycle, qu'il expliquait par l'effet d'affiliation à l'enseignement universitaire que suscite cette formation.

Ces résultats sont très encourageants. Nombre d'actions de formation en méthodologie documentaire s'y sont d'ailleurs appuyées, tant en France qu'à l'étranger. Cependant, pour passer du monde de la conviction à celui de la preuve, il convient d'entrer résolument dans la démarche scientifique. Celle-ci impose de soumettre systématiquement toute méthodologie à la critique scientifique, de manière à en identifier les limites et permettre la mise en place d'études complémentaires qui tenteront d'y faire face. Il n'y a pas d'approche scientifique en dehors de cette démarche. Ainsi seulement, un faisceau convergent d'éléments de preuves pourra commencer à apparaître, beaucoup plus solide qu'une série unique de résultats. C'est à ce prix qu'on pourra accorder un certain crédit à l'hypothèse d'impact. C'est d'autant

plus important dans le cas présent que les études d'Alain Coulon sont quasi les seules dans le domaine en francophonie.

On peut formuler au moins trois ensembles de critiques vis-à-vis de l'étude de 1993 d'Alain Coulon :

- L'effectif de certains échantillons est extrêmement réduit, ce qui amène des risques de distorsion des résultats liés aux simples effets aléatoires. Ainsi, le rapport de 1 à 8 évoqué plus haut est basé sur un effectif de 3 étudiants seulement dans une catégorie. Si, par simple effet du hasard et de variables purement individuelles, indépendantes de la formation méthodologique<sup>81</sup>, cet effectif variait d'une ou deux unités seulement dans un sens ou dans l'autre, on ne devrait plus dire que l'étudiant a 8 fois plus de chances de réussir, mais 5 fois plus ou 25 fois plus ! D'autres tableaux de résultats présentés dans la même étude, avec des effectifs plus larges dans chaque catégorie, montrent d'ailleurs un rapport de 1 à 2, moins impressionnant certes, mais sans doute plus consistant. Par ailleurs, une autre lecture des mêmes tableaux, comparant les taux de réussite des étudiants ayant ou non suivi l'UV de méthodologie, montre un rapport de 1 à 1,2 consistant quant à lui pour les différents niveaux de Deug. Dans ce cas, on pourrait dire que les étudiants ayant suivi une UV de méthodologie documentaire ont non pas 800 %, mais 20 % de chances de plus que les autres de réussir.
- L'étude de 1993 ne fournit aucune information sur l'équivalence des deux groupes (ayant ou non suivi l'UV de méthodologie documentaire) quant à une série de variables potentiellement parasites : sexe, âge, nationalité, filière d'étude, nombre d'UV choisies au départ, niveau de compétence initiale... Il est possible que ces éléments aient été contrôlés, mais cela n'est mentionné nulle part dans le texte. On ne peut donc pas affirmer qu'ils sont équivalents au départ et donc comparables.
- En particulier, aucune information n'est rapportée sur les raisons qui ont amené les étudiants à choisir une UV de méthodologie documentaire. Il n'est pas impossible que certaines variables cachées puissent être présentes à ce niveau

et avoir une influence sur les résultats. Si le choix était libre, on ne peut exclure que les étudiants qui ont choisi cette UV auraient pu figurer préférentiellement parmi les plus consciencieux ou les plus motivés, ceux qui auraient de toute façon mieux réussi leur année. Si le choix était imposé dans certaines filières, rien ne permet d'affirmer que les étudiants de ces différentes filières sont équivalents.

L'étude d'Alain Coulon de 1999 tente de répondre à certaines de ces critiques en essayant de vérifier l'effet d'un certain nombre de variables parasites. Il s'agit d'une étude longitudinale sur 4 ans en 3 cohortes (1989-90, 1990-91 et 1991-92), portant sur 13 783 étudiants parmi lesquels 988 ont suivi une UE<sup>82</sup> de méthodologie documentaire. Là aussi, les résultats rapportés sont très nets : les étudiants ayant suivi une UE de méthodologie documentaire réussissent beaucoup plus d'UE et ont un parcours scolaire sensiblement plus rapide que les autres.

Malgré toutes les qualités de l'étude, les résultats peuvent à nouveau être réexaminés du point de vue méthodologique :

- Lorsque Alain Coulon montre que les deux groupes d'étudiants ne se distinguent pas sur les différentes variables parasites potentielles, il ne le fait pas d'une manière statistique mais simplement visuelle, au travers de graphiques. Or en reprenant l'analyse des données chiffrées, on observe des différences considérables entre ces deux groupes sur certaines variables. Ainsi, en se basant sur les chiffres présentés par Alain Coulon, on observe par exemple que, pour une cohorte particulière d'étudiants, 7 % des français choisissent l'UE de méthodologie documentaire contre 3,8 % seulement des étudiants étrangers, ce qui est en fait près du double. On ne peut donc pas affirmer que, sur ce point, les deux groupes sont équivalents.
- Si l'on compare les caractéristiques des différentes cohortes, on constate que deux variables au moins vont systématiquement dans le même sens pour les trois cohortes : il s'agit du sexe des étudiants et de leur série de bac. Si l'on se réfère aux tableaux de données<sup>83</sup>, une proportion systématiquement plus importante d'étudiantes se retrouvent dans le groupe qui

suivent l'UE de méthodologie documentaire (de 15 à 18 % de plus). Il en va de même en ce qui concerne la série A du bac, systématiquement plus fréquente dans ce groupe (de 10 à 16 % de plus).

Selon les tableaux<sup>84</sup>, il semble en aller de même au niveau de l'âge des étudiants. Systématiquement, les étudiants les plus jeunes (moins de 20 ans) sont proportionnellement plus nombreux dans le groupe qui a suivi l'UE de méthodologie documentaire (de 10 à 17 % de plus).

Enfin, on observe, dans 2 cohortes sur 3, une proportion nettement plus importante d'étudiants qui viennent d'obtenir le bac (de 11 à 21 % de plus) et d'étudiants qui ne travaillent pas en plus de leurs études (de 12 à 13 % de plus). Pour la dernière variable, la différence existe mais est moins importante (de 5 à 7 %).

	Femme	Bac série A	Moins de 20 ans	Nouveau bac	Non salarie	Français
1989-90	++ ou --	++	++	=	++	+
1990-91	++ ou --	++	++ ou -- ?	++	++	=
1991-92	++ ou --	++	++	++	-	+

++ ou -- : plus de 10 % de différence entre les deux groupes sur ce critère  
+ ou - : de 5 à 9 % de différence entre les deux groupes sur ce critère  
= : moins de 5 % de différence entre les deux groupes sur ce critère

Comparaison des proportions des différentes caractéristiques des étudiants qui ont suivi une UE de méthodologie documentaire par rapport aux autres dans l'ensemble des trois cohortes

Ces variables étant traitées de manière individuelle, on ne dispose donc pas non plus d'évaluation de leur éventuel effet combiné. Une vérification statistique plus fine les intégrant globalement serait nécessaire pour s'assurer que les deux groupes sont équivalents et que ce ne sont pas préférentiellement des étudiants particuliers qui ont suivi cette UE de méthodologie documentaire (étudiants féminins, parmi les plus jeunes, venant d'obtenir le bac, celui-ci étant de type A, qui ne doivent pas travailler en plus de

leurs études et de nationalité française), ce qui amènerait un effet parasite important.

L'effet de ces différentes variables sur la réussite est également étudié de manière individuelle au moyen d'une série de  $X^2$ . Une méthodologie alternative, qui aurait permis de tenir compte de leurs éventuels combinés, aurait été de les introduire dans un modèle de régression multiple et d'éliminer pas à pas leurs effets respectifs. Ainsi, il eût été possible de vérifier qu'un effet de la formation en méthodologie documentaire subsiste après élimination de l'intervention de ces variables parasites.

- D'autres variables potentiellement parasites pourraient intervenir dans les résultats et auraient pu être examinées. Ainsi en particulier, de la même manière que pour l'étude de 1993, il eût été intéressant d'examiner les raisons qui amènent les étudiants à suivre cette UE méthodologique. Est-ce le hasard pur qui les distribue, ou bien cette formation est-elle obligatoire dans certaines filières, impossible dans d'autres ? Ou encore dans quelle mesure, si le choix est individuel, celui-ci n'est-il pas lié à un degré différent de motivation, voire d'« affiliation » initiale des étudiants ? De tels éléments peuvent évidemment avoir un impact parasite non négligeable sur les résultats.
- Enfin, une série de  $X^2$  a été calculée sur des effectifs extrêmement réduits, ce qui sort des conditions d'application de cet outil statistique. Dans ce cas, les résultats observés perdent une grande part de leur signification.

Si l'on reprend les résultats des deux études d'Alain Coulon, il est clair que l'importance des effets observés et le fait qu'ils se répètent sur plusieurs cohortes d'étudiants à travers les deux études sont extrêmement rassurants et enthousiasmants, mais le risque que ces résultats s'expliquent, en partie au moins, par l'intervention de variables parasites n'est pas exclu. Il faudrait donc des études complémentaires visant à contrôler ces effets éventuels.



À part ces travaux d'Alain Coulon, une des rares autres études francophones publiées portant sur cette évaluation de l'impact des formations documentaires sur la réussite des étudiants est une recherche exploratoire d'une ampleur nettement moindre, que nous avons menée à l'Université de Liège (ULg) en Belgique (Thirion, 1998). L'objectif était de comparer le niveau de réussite au travail de fin d'études (bac +5) d'étudiants en psychologie ayant ou non suivi un cours de formation documentaire en quatrième année. Les résultats montrent un niveau de réussite au travail de fin d'études significativement supérieur pour les étudiants qui ont suivi cette formation ( $t$  de student 1,83;  $p = 0,034$ )<sup>85</sup>.

Bien que l'effet observé soit important<sup>86</sup>, cette recherche exploratoire souffre également de limites méthodologiques :

- les effectifs sont très réduits (133 étudiants, dont 16 seulement ont suivi la formation documentaire);
- les effets parasites éventuels ne sont que très partiellement contrôlés puisque la participation au cours de formation documentaire était libre pour certains étudiants, obligatoire pour d'autres;
- le critère choisi, à savoir le niveau de réussite au travail de fin d'étude, ne peut être considéré comme une mesure parfaite de la performance réelle de l'étudiant. D'autres facteurs interviennent assurément dans cette note (composition des jurys, ...).

Malgré ces critiques, il est rassurant de constater que les résultats vont dans le même sens que ceux d'Alain Coulon, ce qui renforce l'hypothèse d'un impact réel des formations documentaires sur la réussite des étudiants. Toutefois, cela constitue encore un ensemble trop restreint d'études pour étayer l'hypothèse avec suffisamment de force.

#### La recherche anglo-saxonne

En ce qui concerne la littérature anglo-saxonne, on peut observer également, avec Elisabeth Carter (2002), que les études qui se

sont attachées à traiter spécifiquement cette question sont très peu nombreuses.

Il faut relever le travail quasi expérimental de Todd (1995), qui soumet des classes de septième année en sciences à une formation aux « *information skills* » intégrée au cursus et donnée en collaboration avec les bibliothécaires. Il les compare à des classes contrôles identiques par ailleurs, mais non soumises à cette formation. Les résultats montrent un effet positif de la formation sur les capacités des étudiants à identifier des stratégies de traitement de l'information pour résoudre leurs besoins d'information vis-à-vis de contenus particuliers. Cependant, les élèves les plus faibles ne voient pas leur performance s'améliorer, ce qui laisse à penser que l'effet de la formation aux compétences informationnelles ne serait peut-être pas linéaire!

Par contre, on relève un axe de recherches, principalement américaines, qui, dans la lignée de Lane (1966) puis de Hiscock (1986) et de Powell (1992), s'attachent à examiner l'impact de la bibliothèque sur les résultats des étudiants. Plus de soixante-dix études de ce type ont été publiées sur les soixante dernières années dont, selon Lonsdale (2003), au moins dix études majeures depuis 2000.

Parmi celles-ci, les plus convaincantes sont sans doute les études de K. Lance, études à très large échelle puisqu'elles portent chacune sur plusieurs centaines d'écoles et qu'elles ont été répliquées sur huit États américains par l'auteur lui-même, puis sur d'autres États par des auteurs ayant repris sa méthodologie. Ces études portent principalement, mais pas uniquement, sur l'enseignement primaire et secondaire. Le niveau de réussite scolaire a été évalué au moyen de tests spécifiques communs permettant les comparaisons inter-établissements. Les traitements statistiques font largement appel aux analyses de régression, ce qui permet d'appréhender la part relative des différents facteurs en jeu.

Les résultats observés sont admirablement cohérents entre les études, ce qui permet de penser qu'ils ne sont pas liés à des conditions locales particulières mais constituent, sinon un faisceau de preuves, du moins un ensemble de présomptions largement appuyées :



- comme on pouvait le supposer, le statut socio-économique est le prédicteur le plus important de la performance scolaire;
- cependant, une fois cette variable contrôlée, ce sont directement les variables liées à la bibliothèque qui expliquent le mieux la réussite des étudiants (nombre d'ouvrages par étudiant, nombre d'abonnements à des périodiques par étudiant, importance des achats de matériel de bibliothèque par étudiant, développement de programmes de bibliothèque, importance des heures d'ouverture de la bibliothèque,...). Selon Smith (2001), ces variables expliqueraient, suivant les niveaux, de 4 à 8 % de la variance de réussite des élèves;
- toutes les autres caractéristiques des établissements scolaires, telles que le ratio enseignant/élève, l'importance des dépenses de l'école par élève..., ne sont que secondaires par rapport aux variables liées aux bibliothèques!

D'autres études internationales vont dans le même sens, comme celle de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements) menée en 1990-1991 sur des enfants de 9 et 14 ans et rapportée par Elley (1994). Cette étude montre que le fait de disposer d'importantes bibliothèques scolaires est un des éléments les plus importants qui distinguent les pays ayant le meilleur niveau de réussite en lecture, et que ce facteur gagne même en importance après correction pour les conditions sociales et économiques!

Ces résultats ne sont pas seulement rafraîchissants pour les responsables de bibliothèques trop souvent habitués à voir celles-ci considérées d'abord comme un «centre de coût» par les décideurs, avec toutes les conséquences que le concept suppose. Ils permettent également de renforcer l'hypothèse d'un impact de la formation documentaire sur la réussite des étudiants.

En effet, on peut faire l'hypothèse raisonnable que si l'usage de la bibliothèque améliore significativement les résultats scolaires, alors une formation documentaire, qui vise à une utilisation plus intensive et plus efficace de celle-ci, doit renforcer cet effet. D'autre part, certains composants de ces études à larges bandes

reprennent très spécifiquement l'impact de telles formations. Ainsi, par exemple :

- Au Colorado, Lance, Rodney et Hamilton-Pennell (2000a) montrent que le niveau d'implication des bibliothécaires dans l'enseignement, entendu comme la collaboration avec les enseignants, la participation à leurs réunions, la mise en place de formations documentaires à leur intention..., est lié à un meilleur niveau de réussite des étudiants.
- En Alaska, Lance, Hamilton-Pennell et Rodney (2000) relèvent que les écoles qui ont des équipes de bibliothécaires plus importantes passent plus de temps à faire de la formation documentaire et qu'il en résulte une fréquentation plus assidue de la bibliothèque par les étudiants et un niveau de capacité en lecture plus élevé.
- En Pennsylvanie, Lance encore observe que les résultats des étudiants s'améliorent en fonction du nombre de bibliothécaires, de la place des technologies de l'information et de l'implication des bibliothécaires dans l'acquisition des « *information skills* », et que cette relation ne peut être expliquée par les autres caractéristiques de l'école ni par les caractéristiques socio-économiques du milieu dans lequel elle s'inscrit (Lance, Rodney et Hamilton-Pennell, 2000b).
- Dans le Massachusetts, Baughman (2000) montre que le degré de réussite des élèves à tous niveaux est lié à la présence d'un programme de formation documentaire.
- Dans l'Iowa, Rodney, Lance et Hamilton-Pennell (2002) dégagent que le niveau de réussite des étudiants est lié au niveau d'implication des bibliothécaires dans l'enseignement, à leur collaboration avec les enseignants et à la mise en place de formations documentaires.
- Au Tennessee, Williams, Wavell et Coles (2001), de même que Oberg (1999), montrent également le rôle de la collaboration entre enseignants et bibliothécaires dans la réussite des étudiants.
- Le Library Research Service (Fast facts 2001) conclut en affirmant : « *The more time library media specialists are able to spend teaching teachers as well as students to make more effective*

*use of information resources, the more successful the school will be.»*

– ...

Toutes ces études vont clairement dans le sens d'un impact significatif non seulement de la bibliothèque, mais plus spécifiquement des formations documentaires sur la réussite scolaire, et renforcent donc le faisceau de preuves.

Cependant, il faut relever qu'elles portent essentiellement sur l'enseignement primaire et secondaire, plus rarement sur l'enseignement supérieur. Or selon certaines études, l'impact diminuerait au fur et à mesure que les élèves progressent vers l'enseignement supérieur. De plus, le critère de réussite retenu consiste généralement en un test spécifique (souvent lié à la compétence en lecture) qui n'appréhende la « réussite scolaire » que dans un sens limité. Par ailleurs, malgré le soin apporté à ces larges études, il n'est pas impossible qu'interviennent néanmoins des variables cachées confondantes. Par exemple, il se pourrait que si certaines écoles accordent plus d'importance à leur bibliothèque, ce serait parce qu'elles accordent une attention plus soutenue à la qualité de l'apprentissage par leurs élèves et que ce serait ce facteur qui agit sur le niveau de réussite des étudiants. Enfin, malgré le fait que certaines de ces études soient internationales, il n'est pas assuré que leurs résultats soient transposables tels quels dans d'autres systèmes d'enseignement.

Une dernière remarque s'impose vis-à-vis de ces études tant francophones qu'anglophones. Elles considèrent la formation documentaire comme un tout monolithique, alors qu'il doit exister quasiment autant de formations documentaires différentes qu'il existe de formateurs, chacune ayant des spécificités particulières. Or il n'existe à notre connaissance aucune étude différentielle évaluant l'impact respectif de diverses méthodologies de formations documentaires, ou tenant compte de la dotation horaire de ces formations, de leur place dans le cursus ou des caractéristiques spécifiques des différentes filières dans lesquelles elles sont proposées.

## Pourquoi si peu d'études ?

Il est permis de s'interroger sur les raisons qui expliquent une si faible fréquence d'études concernant l'évaluation de l'impact des formations documentaires sur le niveau de réussite des étudiants, en particulier dans le monde francophone. Parmi les éléments explicatifs possibles, il y a peut-être le fait que les responsables de formations documentaires, souvent encore des « pionniers », concentrent l'essentiel de leurs efforts à la mise en place de telles actions de formation et n'ont que peu de temps pour s'attacher à de telles évaluations.

De plus, contrairement à ce qu'on peut observer aux États-Unis, il n'existe pas en France, ni en Belgique francophone, à l'exception peut-être des études comparatives européennes récentes, d'indicateurs de performance à large échelle permettant la mise en place aisée d'études à un niveau national ou international. Ceci oblige le chercheur à utiliser des indicateurs locaux, en soi moins généralisables.

Une autre partie de l'explication provient sans doute du frein que constitue la conviction inébranlable du formateur envers l'effet supposé de sa formation. Cet impact lui paraît à ce point évident qu'il ne nécessite pas d'être démontré. On reste là dans la sphère de la conviction. Ceci est particulièrement prégnant en France et en Belgique francophone où l'on observe une véritable « foi » dans les résultats d'Alain Coulon. Peut-être également ces résultats paraissent-ils à ce point probants que certains chercheurs hésitent à s'engager dans cette démarche de peur de ne pas réussir à dégager des résultats aussi éloquentes, avec tous les risques qui y sont associés.

L'absence de support institutionnel pour mettre en place de telles recherches explique aussi ce nombre restreint d'études sur le sujet, car celles-ci supposent un investissement en temps non négligeable que le responsable de bibliothèque ne peut pas nécessairement supporter lui-même.

Enfin, certaines réticences pourraient être liées aux apparentes difficultés méthodologiques de mise en place de telles procédures d'évaluation d'impact, d'autant plus importantes qu'elles paraissent a priori sortir de la sphère de compétences du responsable de

documentation. Pour cette raison, il peut être intéressant d'étudier les contraintes méthodologiques de ces évaluations d'impact et de poser quelques balises méthodologiques praticables et utiles, permettant aux acteurs de formation documentaire de se lancer dans la mise en œuvre locale de ce type d'évaluation.

### Vers une méthodologie d'évaluation de l'impact

L'idéal est simple. Il suffit de prendre deux échantillons strictement identiques: un groupe test, qui suit une formation documentaire (le *prédicteur*), et un groupe contrôle strictement équivalent mais qui ne suit pas cette formation. Il suffit ensuite de choisir une mesure de la performance scolaire (le *critère*) et de comparer statistiquement les deux groupes, puis de répéter la démarche globale plusieurs fois pour s'assurer que les résultats restent consistants.

Hélas, sur chacun de ces éléments, une série de difficultés vont venir perturber et complexifier ce modèle idéal. Il faudra y être extrêmement attentif sous peine de voir les résultats observés perdre toute valeur.

Quelle performance scolaire ?  
Les difficultés liées au critère

Un éventuel effet de la formation documentaire sur la compétence scolaire peut être masqué ou accentué par une mauvaise qualité de l'indicateur de performance choisi.

*La ou les performances et les indicateurs de celles-ci*

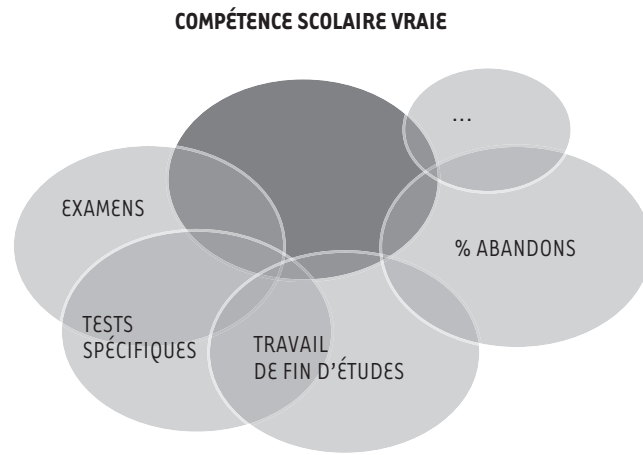
On peut tout d'abord s'interroger sur ce qui est entendu par « compétence scolaire ». Comment est-elle définie et par qui ? Ne devrait-on pas l'entendre plutôt dans un sens pluriel et parler des compétences scolaires ? En effet, celles-ci sont probablement très différentes selon les niveaux, les filières ou les lieux de formation.

Or, rien ne permet d'affirmer que ces ensembles de compétences sont liés de la même manière à la formation documentaire.

Il est de plus impossible d'appréhender directement une « compétence » particulière. On ne peut qu'en mesurer des traces, des indicateurs. S'ajoute donc une couche intermédiaire qui porte elle-même son lot d'erreurs et d'imprécisions. Ces indicateurs sont nombreux et parfois discordants. Lequel ou lesquels faut-il prendre ? La moyenne des résultats aux différents cours ? La réussite au travail de fin d'étude ? Les résultats aux stages ? La proportion d'échecs parmi les étudiants ? Le nombre d'abandons ? La durée moyenne des études ? Ou encore des tests spécifiques créés pour l'occasion et directement liés aux objectifs déclarés de la formation ? Des mesures plus indirectes comme la rapidité dans la découverte d'emploi ?

Par ailleurs, ces indicateurs sont loin d'être parfaits en eux-mêmes. Certains aspects de la compétence sont évalués alors que d'autres ne le sont pas. D'autres encore ne le sont que de manière très indirecte (ne citons que l'esprit critique, par exemple). Et ces mesures ne reprennent que des échantillons limités de ce qui est attendu (le cas des examens est patent à ce sujet). Enfin, inévitablement, des éléments parasites interfèrent dans la mesure : la chance, la subjectivité de l'examineur et les effets de halo dans les examens oraux ou l'évaluation des rapports d'étudiants...

Le schéma suivant illustre le propos. La compétence scolaire vraie n'est que très partiellement recouverte par les différents indicateurs de performance utilisés, eux-mêmes en partie redondants.



Pour approcher au plus près la compétence scolaire réelle, il faudra donc choisir avec soin les critères de performance utilisés et même veiller à en prendre plusieurs, si possible complémentaires.

#### *L'effet de levier*

Un autre travers auquel il convient de prendre garde touche à l'indépendance du critère de performance choisi par rapport au prédicteur (la formation documentaire), en particulier dans le cas de formation intégrée au cursus. En effet, si cette formation est sanctionnée par une note et si celle-ci intervient dans la note finale de l'étudiant, on observera inévitablement un effet de levier purement mécanique. C'est-à-dire que par construction, le niveau de réussite de l'étudiant à la formation documentaire sera lié au niveau de réussite global de cet étudiant et cela en proportion de la part que prend cette note dans la note finale. Si la note finale est composée de 5 notes sur 20, par exemple, celle-ci s'expliquera de manière non négligeable par chacune de ces 5 notes dont celle de formation documentaire ! Dans ce cas, l'indicateur de performance scolaire comporte lui-même la performance documentaire de l'étudiant.

Il existe au moins deux techniques pour réduire cet effet : recalculer une nouvelle note finale en ayant pris soin de retirer la note de formation documentaire, ou bien ne considérer les résultats comme significatifs que dans le cas où l'effet observé dépasse

ce simple effet mécanique, ce qui peut se faire au moyen d'une analyse de régression.

#### Quelle performance à la formation documentaire ? Les difficultés liées au prédicteur

On peut s'interroger sur ce que constitue le fait d'avoir suivi une formation documentaire. S'y être inscrit ? Avoir participé à la totalité de la formation ? À une partie seulement de celle-ci ? Avoir présenté la ou les épreuves prévues (examens, rapport) ? Les avoir réussies ? Avoir obtenu un certain niveau de réussite ?

Choisir un de ces prédicteurs plutôt qu'un autre n'est pas indifférent et a des conséquences sur les résultats de la recherche. Pourtant, aucun d'entre eux n'est pleinement satisfaisant. Ainsi, si l'on choisit comme prédicteur le fait de s'être simplement inscrit à la formation, on inclut sans doute des étudiants qui ont abandonné le cours, voire leurs études, en cours de route et n'ont donc pas réellement bénéficié de la formation. À l'inverse, se limiter aux étudiants qui ont réussi la formation documentaire implique sans doute que l'on retient plus spécifiquement une partie des meilleurs étudiants, ceux qui de toute façon auraient mieux réussi leur année que les autres, ce qui fausse également les résultats.

Pour remédier à ces difficultés, deux pistes au moins sont disponibles. La première consiste à se limiter aux étudiants qui ont réellement bénéficié de la formation et vérifier les caractéristiques de ceux qui ont abandonné la formation en cours d'année, puis éliminer les étudiants ayant les mêmes caractéristiques dans le groupe contrôle afin de retrouver des groupes comparables. La seconde consiste à vérifier que l'effet obtenu apparaît quel que soit le prédicteur retenu, mais qu'il se présente sous une forme graduée à mesure que l'on restreint la définition de la participation à la formation.

Une autre difficulté liée au prédicteur a déjà été évoquée plus haut. Elle a trait au fait que les formations documentaires sont loin d'être équivalentes : elles poursuivent des objectifs différents, s'adressent à des filières et à des niveaux d'études hétérogènes ; leurs méthodologies sont différentes, de même que leur volume

horaire et les qualités pédagogiques intrinsèques des formateurs. Il serait dès lors surprenant, face à une telle diversité, que l'on observe un effet uniforme sur la réussite scolaire.

#### Les échantillons ou le travail de sape des variables confondantes

Une fois critère(s) et prédicteur(s) choisis avec tout le soin nécessaire, une autre source de difficultés méthodologiques risque de provenir des variables confondantes. La question à se poser ici est de savoir si les éventuelles différences observées entre les étudiants s'expliquent par l'effet de la formation documentaire ou par d'autres facteurs parasites.

Le cas le plus favorable est certainement celui d'une répartition aléatoire des étudiants entre le groupe qui suit la formation documentaire et le groupe contrôle. Cependant, même dans cette situation, on ne peut être automatiquement assuré qu'aucune variable confondante n'intervient. Si les échantillons sont de taille réduite, on ne peut exclure l'intervention parasite de facteurs individuels particuliers. Par exemple, la présence par simple effet du hasard de quelques étudiants particulièrement brillants dans un des groupes peut influencer considérablement les résultats.

D'autre part, il convient de s'interroger sur le caractère aléatoire de la sélection. Prenons l'exemple d'une répartition, en apparence parfaitement aléatoire, basée sur le numéro de matricule des étudiants. Si l'on a placé dans le premier groupe les étudiants de la première moitié de cette liste et dans le second les autres, on risque de voir intervenir un effet parasite non négligeable. En effet, si ces numéros de matricules ont été attribués en fonction de la date d'inscription de l'étudiant, il se pourrait qu'en réalité les derniers repris sur cette liste soient préférentiellement ceux qui ont eu un parcours scolaire plus difficile et se sont par conséquent inscrits en dernier lieu (suite à une seconde session). Dans ce cas, les deux groupes seraient loin d'être équivalents.

Lorsque les deux groupes n'ont pu être choisis aléatoirement, toute une série de variables parasites peuvent se glisser dans la méthodologie et fausser les résultats.

- Si les groupes proviennent de filières différentes, celles-ci peuvent-elles être considérées comme strictement équivalentes du point de vue de leur fréquentation ?
- Si la répartition entre les groupes est liée à un choix personnel de l'étudiant (option...), peut-on être assuré que les étudiants des deux groupes ont les mêmes caractéristiques, les mêmes éléments motivationnels ?
- Si les groupes proviennent d'institutions différentes, dans le cas de comparaisons régionales ou nationales, les formations proposées sont-elles équivalentes ? Qu'en est-il des caractéristiques socio-économiques des milieux dans lesquels ces institutions s'inscrivent ?
- Enfin, il arrive qu'on se propose de comparer les résultats de deux groupes à des moments différents, par exemple avant et après l'introduction d'un cours de formation documentaire dans le cursus. Dans ce cas, en plus des variables parasites évoquées plus haut, il faut s'interroger sur l'éventuelle coexistence d'une autre modification de l'enseignement qui pourrait avoir des effets sur le niveau de réussite (introduction simultanée d'autres cours, changement d'enseignant dans d'autres cours, modification des règles d'admission des étudiants...).

Il convient donc de s'attacher à vérifier l'absence de tels effets parasites, non pas seulement de manière visuelle, mais avec l'aide d'outils statistiques et en tenant compte des éventuels effets combinés de plusieurs variables. À cette fin, une méthode séduisante consiste en l'utilisation de techniques d'analyses de régressions multiples tenant compte des effets d'interaction. Dans cette analyse, il est particulièrement intéressant d'intégrer les résultats de l'année antérieure des étudiants. Cela permet en effet de neutraliser d'un coup une série de variables parasites telles que le sexe ou le niveau de performance individuel initial.

Une autre méthode consiste en l'utilisation de groupes contrastés larges et le plus homogènes possibles. Un cas particulier réside dans une recherche qui ne porterait que sur un seul groupe, sans possibilité de disposer d'un groupe contrôle équivalent n'ayant pas bénéficié de la formation documen-



taire. Cette situation s'observe par exemple lorsque la formation est obligatoire pour l'ensemble des étudiants. Les variables parasites jouent alors en plein : comparer le niveau de réussite globale des étudiants au niveau de réussite à la formation documentaire n'a dès lors qu'un intérêt très relatif. En effet, il y a fort à parier que les meilleurs étudiants auront tendance à se distinguer dans tous les cours, y compris ceux de formation documentaire et, inversement, que les étudiants les plus faibles auront aussi en moyenne des difficultés en méthodologie documentaire.

La meilleure attitude dans ce cas est de tenter de recréer des conditions plus expérimentales. Ceci peut se faire en intégrant les données de la recherche dans des *surveys* plus larges afin de permettre la comparaison avec d'autres formations similaires. Une autre piste particulièrement prometteuse consiste à recréer à l'intérieur du groupe, et de manière purement aléatoire, des sous-groupes que l'on soumettra à différentes méthodologies de formation documentaire et que l'on comparera ensuite quant à leur niveau de réussite scolaire global respectif. Si certains de ces groupes se distinguent au niveau de la performance scolaire – et ce de manière répétitive –, on obtient une double information : cela renforce considérablement l'hypothèse que la formation documentaire peut avoir un impact sur la réussite et cela indique que telle méthodologie est plus efficace que telle autre.

Au pays de la science, les aveugles sont rois :  
la part d'explication liée à l'examineur

Dans une démarche de recherche scientifique, l'examineur ne peut être considéré comme une simple machine d'enregistrement froide et imperturbable. Inconsciemment, il aura tendance à trouver ce qu'il souhaite trouver, d'autant plus aisément que les données récoltées seront plus qualitatives et donc plus largement sujettes à interprétation.

Pour faire face à ce biais classique, la seule solution est de travailler en aveugle. Cela implique par exemple de :

- définir de manière stricte le plan de traitement des données et les outils statistiques AVANT la récolte des données et ne pas en changer ;
- veiller à systématiquement remplacer les noms de groupes par des identifiants neutres ;
- faire assurer la récolte et le traitement des données par des personnes ignorant les finalités de la recherche et non impliquées dans la formation, en particulier lorsqu'il s'agit de récolter des mesures qualitatives ou plus complexes.

Pour en finir avec la notion de « preuve »

L'analyse des données observées peut se faire selon deux voies différentes.

D'un côté, on peut se contenter d'utiliser des techniques de statistiques descriptives. Dans ce cas, les éléments observés sont des faits, des certitudes. Cependant, ils ne valent QUE pour le groupe étudié et ne peuvent en aucun cas être généralisés. Par exemple, on observe que tel groupe d'étudiants réussit mieux que tel autre groupe. C'est un fait, mais cela ne permet pas d'affirmer quoi que ce soit sur d'autres étudiants qui seraient placés dans des conditions similaires.

Ce qui intéresse beaucoup plus le chercheur, c'est de savoir si les résultats observés peuvent se généraliser à d'autres étudiants placés dans des contextes semblables. On est alors dans le domaine des statistiques inférentielles, le groupe sur lequel a porté l'étude devenant un échantillon que l'on espère représentatif de l'ensemble des étudiants qui seraient placés dans les mêmes conditions. Dans ce cas, on quitte le monde des certitudes pour entrer dans celui des présomptions. Il faudra s'exprimer non plus en termes de « c'est ainsi », mais plutôt en termes de « avec une probabilité d'autant, cela semble être ainsi ». En effet, une probabilité dite significative de  $p = 0,01$  n'indique pas une certitude, mais rappelle qu'il reste de l'ordre d'une chance sur 100 de se tromper, malgré tous les efforts de contrôle des variables parasites.



### La piste des méta-analyses

Il n'est guère souvent possible de mener de larges études portant sur des échantillons importants. Or, de par le seul effet de la taille réduite de leurs échantillons, d'excellentes études plus locales peuvent n'aboutir qu'à des résultats peu significatifs. Il s'agit là d'une contrainte méthodologique classique à laquelle il est difficile de pallier.

Une piste permettant de dépasser ces contraintes peut se dessiner du côté de l'utilisation de techniques de méta-analyses. Il s'agit de partir d'une série d'études séparées et indépendantes, éventuellement réalisées en des lieux et des contextes différents, mais ayant un certain nombre de caractéristiques communes (niveau d'étude concerné...). Leurs résultats particuliers sont alors intégrés dans un modèle global en utilisant des méthodes statistiques dites de méta-analyses, permettant de réduire la part de variance liée aux artefacts méthodologiques inhérents aux différentes études et de mettre en évidence celle réellement attribuable au prédicteur. Ces techniques sont extrêmement prometteuses, mais elles supposent qu'il existe au préalable de telles études locales à intégrer au modèle.

### Conclusion

Il reste donc un travail considérable à accomplir pour progresser dans la démarche qui va de la conviction à la preuve de l'impact de la formation documentaire sur la réussite des étudiants, démarche initiée, dans le domaine francophone, par les travaux d'Alain Coulon.

Il faut espérer que de larges *surveys* nationaux, voire internationaux, pourront être mis en place, avec l'aide des pouvoirs institutionnels. Cependant, sans attendre de tels développements, il importe de multiplier les démarches d'évaluation, même d'ampleur limitée et, si possible, intégrant des éléments qualitatifs au-delà des simples données quantitatives. Pour autant qu'elles

soient basées sur des données de qualité et qu'elles respectent au mieux une méthodologie solide, celles-ci ne pourront, j'en ai la ... « conviction », que renforcer le début de faisceau de preuves dont nous disposons. Comme le dit Donald Barclay (1993), ce qui compte, c'est : « *Doing the best you can with what you have* ».

## Références bibliographiques

**Barclay, D.** (1993). Evaluating library instruction. Doing the best you can with what you have. *Reference quarterly*, 33 (2), 195-202.

**Baughman, J.C.** (2000, October 26). *School libraries and MCAS scores*. Retrieved October 28, 2003 from Simmons College, Boston, Massachusetts [En ligne] : <<http://web.simmons.edu/~baughman/mcas-school-libraries/Baughman%20Paper.pdf>> (consulté le 14 décembre 2003).

**Carter, E.** (2002). Doing the best you can with what you have. Lessons learned from outcomes assessment. *The Journal of academic librarianship*, 28 (3), 36-41.

**Coulon, A. (éd.)**. (1995). *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Université de Paris VIII, Laboratoire de recherches ethnométhodologiques.

**Coulon, A.** (1999). *Penser, classer, catégoriser. L'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires : Le cas de l'Université de Paris VIII*. Paris : Université de Paris VIII, Laboratoire de recherches ethnométhodologiques.

**Elley, W.B. (ed.)**. (1994). *The IEA study of reading literacy. Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England : Pergamon.

**Hiscock, J.E.** (1986). Does library usage affect academic performance? *Australian academic and research libraries*, 17, 207-214.

**Lance, K.C., Rodney, M.J., et Hamilton-Pennell, C.** (2000). *Information empowered. The school library as an agent of academic achievement in Alaska schools* (revised ed.). Juneau, AK : Alaska State Library.

**Lance, K.C., Rodney, M.J., et Hamilton-Pennell, C.** (2000a). *How school librarians help kids achieve standards. The second Colorado study*. Denver, CO : Colorado State Library.

**Lance, K.C., Rodney, M.J., et Hamilton-Pennell, C.** (2000b). *Measuring up to standards. The impact of school library programs and information literacy in Pennsylvania schools*. Greensburg, PA : Pennsylvania Citizens for Better Libraries ; Harrisburg, PA : Pennsylvania State Department of Education.

**Lance, K.C.** (2001a, July 1). *Librarians, teachers and principals agree. « Power libraries » lead to higher student test scores from Colorado State Library*, Library Research Service [En ligne] : <<http://www.lrs.org/documents/fastfacts/178powerlibs.pdf>> (consulté le 14 décembre 2003).

**Lance, K.C.** (2001b). Proof of the power. Quality library media programs affect academic achievement. *Multimedia Schools*, 8 (4), 14-16, 18, 20.

**Lance, K.C.** (2002, June 4). *What research tells us about the importance of school libraries*. Retrieved October 27, 2003, from Institute of Museum and Library Services [En ligne] : <<http://www.imls.gov/pubs/whitehouse0602/keithlance.htm>> (consulté le 14 décembre 2003).

**Lane, G.** (1966). Assessing the undergraduates' use of the university library. *College and Research Libraries*, 27, 277-282.

**Library Research Service** (1999). *Proof of the power*. Fast facts : Recent statistics from the Library Research Service (164). Retrieved from Library Research Service, Colorado State University [En ligne] : <<http://www.lrs.org/documents/fastfacts/164proof.pdf>> (consulté le 14 décembre 2003).

**Lonsdale, M.** (2003, March). *Impact of school libraries on student achievement. A review of the research : Report for the Australian School Library Association*. Retrieved October 27, 2003, from Australian Council for Educational Research [En ligne] : <<http://www.asla.org.au/research/index.htm>> (consulté le 14 décembre 2003).

**Oberg, D.** (1999). A library power case study of Lakeside elementary school, Chattanooga, Tennessee. *School Libraries Worldwide*, 5 (2), 63-79.

**Powell, R.R.** (1992). Impact assessment of university libraries. A consideration of issues and research methodologies. *Library and information science research*, 14, 245-257.

**Rodney, M., Lance, K.C., et Hamilton-Pennell, C.** (2002). *Make the connection. Quality school library media programs impact academic achievement in Iowa*. Retrieved October 27, 2003, from Iowa Area Education Agencies [En ligne] : <[http://www.aea9.k12.ia.us/aea\\_statewide\\_study.pdf](http://www.aea9.k12.ia.us/aea_statewide_study.pdf)> (consulté le 14 décembre 2003).

**Smith, E.G.** (2001, April). *Texas school libraries. Standards, resources, services and students' performance*. Retrieved October 27, 2003 from Texas State Library and Archives Commission [En ligne] : <<http://www.tsl.state.tx.us/ld/pubs/schlibsurvey/>> (consulté le 14 décembre 2003).

**Thirion, P.** (1998). La formation documentaire à l'UD FAPSE (ULg). Une tentative de partenariat et d'intégration dans le cursus. In B. Pochet et P. Thirion (éds.), *La bibliothèque, partenaire du projet pédagogique. Compte rendu des ateliers francophones sur la formation documentaire, Gembloux, 13 octobre 1997* (pp. 27-39). Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française.

**Todd, R.J.** (1995). Integrated information skills instruction. Does it make a difference ? *School library media quarterly*, 23 (2), 133-138.

**Williams, D., Wavell, C., et Coles, L.** (2001). *Impact of school library services on achievement and learning. Critical literature review of the impact of school library services on achievement and learning to inform the work of the DfES Task Group set up to implement actions contained in the Government's response to « Empowering the Learning Community »*. Retrieved October 27, 2003, from The Robert Gordon University, Faculty of Management, School of Information and Media [En ligne] : <<http://www.resource.gov.uk/documents/impactsl.pdf>> (consulté le 14 décembre 2003).

Synthèse

Les formations  
à la maîtrise  
de l'information  
au cœur  
de l'évolution de  
la place et du rôle  
des bibliothèques

Presses de l'enssib

## Synthèse

### Les formations à la maîtrise de l'information au cœur de l'évolution de la place et du rôle des bibliothèques

par Frédéric Saby

#### **Pourquoi former à la formation documentaire ?**

Les expériences de formation documentaire ne sont pas vraiment récentes. Pour s'en tenir à un contexte européen – en Amérique du Nord, les pratiques dans ce domaine sont anciennes et reposent sur une place particulière de la documentation dans l'enseignement – et même français, les années 1980 ont vu l'émergence de mesures très claires qui allaient dans ce sens. Prenons deux exemples qui marquent, même si c'est surtout sur un plan symbolique, la place nouvelle qu'on a voulu assigner à la formation documentaire.

Le premier exemple est la création d'une direction spécifiquement chargée de l'information scientifique et technique au ministère de l'Enseignement supérieur. Cette direction portait, dans son intitulé même – Direction des bibliothèques, des musées et de l'information scientifique et technique<sup>87</sup> – l'affirmation d'une articulation entre la mission des bibliothèques et celle d'un rôle à jouer dans le domaine de ce qu'on appelait à l'époque l'IST et qui recouvrait l'idée d'une *formation* aux outils de l'information scientifique et technique. Mais cette formation était surtout destinée aux « professionnels de l'IST », entre autres les bibliothécaires, ce qui montre bien qu'on était au début d'un processus de réflexion et qu'il était encore trop tôt pour viser l'utilisateur final ou le lecteur.

Le second exemple est la création d'un CAPES de documentation, en 1989, qui signait à la fois la volonté de prendre en compte cette question de la formation documentaire, mais cette fois sur le terrain particulier de l'enseignement secondaire, en même temps que l'idée d'en faire une partie intégrante de l'enseignement, en plaçant les titulaires de ce CAPES, futurs responsables des CDI de lycées et de collèges, sur un plan de stricte égalité statutaire – et donc de mission – avec leurs homologues chargés de l'enseignement des disciplines.

Dans les années qui ont suivi, et qui recouvrent en fait, pour ce qui concerne la France, la décennie 1990, l'accent a été mis sur la formation des utilisateurs ou des lecteurs, avec diverses expériences, menées dans des établissements de taille et de nature variées, de formation des lecteurs à l'information scientifique et technique ou, sans que les deux réalités ne se recouvrent exactement, à la *formation documentaire*. Là encore, on ne partait pas de rien. Les expériences étrangères, bien sûr, étaient éventuellement présentes dans les esprits; on pense à celles de l'Amérique du Nord ou même de l'Europe anglo-saxonne. Mais, en France même, certains établissements d'enseignement supérieur étaient, depuis assez longtemps déjà, engagés dans des actions de formation à la méthodologie documentaire: l'Institut d'études politiques, l'École des Mines, etc. Ailleurs en Europe, ces formations reposent souvent aussi sur des pratiques anciennes: l'exemple de la Bibliothèque des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève est, à cet égard, probant, avec une présence avérée de cette préoccupation dès les années 1970<sup>88</sup>. En France toujours, cette réflexion est allée de pair avec l'arrivée progressive dans les établissements d'enseignement secondaire des nouveaux titulaires du CAPES de documentation. Leur action dans les lycées et collèges a permis de voir arriver peu à peu, leur baccalauréat acquis, des étudiants de première année d'université bien mieux familiarisés avec les questions de formation documentaire. Elle est allée de pair également avec une réflexion forcée des universités sur la manière de franchir le cap difficile de ce qu'on a appelé alors «l'enseignement de masse» dans le supérieur, rendu tangible par la très forte augmentation du nombre d'étudiants<sup>89</sup>. Dans la

politique du ministère de l'Enseignement supérieur, en même temps que se posait la question des moyens globaux des universités, on envisageait le développement des moyens d'ensemble des bibliothèques universitaires, devenues services communs de la documentation après la réforme de 1984-1985<sup>90</sup>. Au nombre de ces moyens figuraient également ceux destinés à la formation à la méthodologie documentaire, articulée à une réflexion plus générale sur la lecture étudiante<sup>91</sup>.

Le colloque des troisièmes Rencontres Formist a permis de faire le point sur ces pratiques, en les examinant à la loupe des expériences comparées en Europe ainsi qu'en Amérique du Nord, et en les replaçant dans le contexte nouveau de la réforme des cursus universitaires européens, qu'on connaît sous le nom générique de «réforme du LMD<sup>92</sup>».

La première question posée par les contributeurs du colloque, et dont découlent toutes les autres, est celle de l'utilité de la formation à la méthodologie documentaire. En effet, il ne suffit pas de poser cette utilité en postulat, de la supposer acquise et évidente. On peut le faire, à la rigueur, au lancement d'une opération nouvelle de formation à la méthodologie documentaire, lorsqu'il s'agit de convaincre les responsables politiques d'entreprendre une action de ce type. Mais ensuite, cette force de conviction ne suffit plus et il faut apporter la preuve de l'utilité réelle, tangible, *mesurable* même, de ces actions de formation<sup>93</sup>.

Le colloque a mis en évidence deux manières de répondre à cette question de l'utilité:

- partir du constat des lacunes des étudiants;
- essayer d'analyser l'impact ou les effets des formations à la méthodologie documentaire sur les études universitaires elles-mêmes.

Partir du constat des lacunes des étudiants est la première étape, simple et limpide, d'une réflexion sur la nécessité ou, du moins, l'utilité, de ces formations. La contribution de Diane Mittermeyer, à partir d'une enquête conduite au Québec, a apporté d'intéressants éclairages à ce sujet, d'autant que nos homologues nord-américains font traditionnellement figure de pionniers très



actifs dans ces domaines. Or, deux éléments importants ressortent du travail d'enquête de Diane Mittermeyer. En premier lieu, même dans le contexte universitaire nord-américain, qui bénéficie d'un préjugé plutôt favorable en la matière, beaucoup d'étudiants semblent mal connaître les éléments de base de la formation documentaire. Cette conclusion ressort clairement de l'enquête conduite par Diane Mittermeyer et son équipe. Bien plus, elle ressort de différentes questions de l'enquête et, de manière intéressante, surprenante peut-être, de questions qui portent sur les accès classiques à la documentation sur papier (par exemple les modes d'accès aux articles de périodiques), comme de questions portant sur l'accès aux formes plus récentes de la documentation, notamment celle accessible en ligne sur Internet. L'enquête a ainsi bien mis en évidence la difficulté, pour les étudiants de l'échantillon enquêté, à entrer dans une logique de critique des sources documentaires recueillies sur Internet.

Mais cet aspect négatif est compensé par une autre conclusion de l'enquête qui tend à mettre en avant l'idée que ces mêmes étudiants, malhabiles dans la manipulation et l'exploitation des sources documentaires, sont, dans le même mouvement, très demandeurs de formations dans ce domaine<sup>94</sup>. Il ressort donc de cette analyse une prise de conscience, de la part des intéressés eux-mêmes, de la nécessité d'aborder autrement que de manière empirique ou « artisanale » la formation documentaire ou, peut-être plus largement, l'utilisation des ressources documentaires des universités.

On pourra objecter que l'étude de Diane Mittermeyer porte sur une réalité sensiblement différente de celle que nous connaissons en Europe, en particulier en France. Mais si ces éléments ressortent aussi clairement dans un contexte réputé plus favorable que le nôtre à l'utilisation de la documentation dans les cursus universitaires, *a fortiori* ces analyses trouvent un écho dans notre situation européenne et notamment française.

La deuxième approche proposée dans le colloque est celle de Paul Thirion, avec une tentative d'analyse des effets, ou de l'impact, de la formation à la méthodologie documentaire sur les études universitaires elles-mêmes. Le point de départ de la réflexion de Paul

Thirion est que la force de conviction ne suffit plus désormais à défendre la création ou l'existence de telles formations, dont le développement, notamment dans le cadre de leur intégration aux cursus du LMD, engendre de très gros investissements de toutes natures pour leurs promoteurs. De la force de conviction, il faut donc passer à la preuve rigoureuse.

Paul Thirion, en citant les travaux d'Alain Coulon à Paris VIII, ou ceux, plus anciens, mais avec une approche différente, de Lance aux États-Unis, met en évidence les limites actuelles des travaux d'évaluation de l'impact réel des formations à la méthodologie documentaire. Il y aurait encore, en fait, un gros travail à effectuer, avec des échantillons importants d'étudiants, dans des situations différentes, et en tenant compte du maximum possible de variables contrôlables (par exemple les origines des étudiants, les cursus suivis, etc.). En Europe, ces études restent à conduire, même si l'équipe d'Alain Coulon a ouvert une voie.

Nous sommes, tout particulièrement en France, dans une phase encore *initiale* de ce type de formations, et nous ne pouvons pas échapper à la « prise de risque » inhérente à toute phase expérimentale ou fondatrice. Il ne faut pas non plus perdre de vue qu'au-delà de toute notion rigoureusement scientifique, il est *probablement* préférable, en matière documentaire, d'avoir été formé à une méthode plutôt que de chercher à atteindre des résultats sans connaître la méthode. Le point de départ de toutes les réflexions actuelles sur la formation des lecteurs est le constat que l'environnement documentaire actuel ou l'environnement d'information est devenu trop complexe pour pouvoir être maîtrisé sans une connaissance, fût-elle minime, des principes qui organisent cet environnement. Il est vrai, et sur ce point l'analyse de Paul Thirion est convaincante, que les effets mesurables sur les études universitaires disciplinaires de ceux qui ont suivi ces formations doivent être appréciés au moyen d'analyses et de travaux qui restent à améliorer ou à consolider.

Il n'en reste pas moins que, même en l'absence de preuves plus rigoureusement scientifiques, en restant donc dans le registre de *l'intime conviction*, nous restons fermement attachés au développement des formations à la recherche documentaire.

### Entre difficultés et solutions, une situation en constante évolution

Le colloque a permis de dégager trois grands groupes d'objectifs :

- apprendre à apprendre ;
- donner les moyens d'apprendre tout au long de la vie ;
- donner les éléments fondamentaux d'une *culture de l'information*.

*Apprendre à apprendre.* L'objectif des formations à la méthodologie documentaire n'a jamais été de former des spécialistes de la documentation ou de l'information scientifique. La formation des spécialistes, des bibliothécaires notamment, relève d'une autre approche, d'une autre logique, même si assurément, dans certains cas, des points communs peuvent exister – par exemple dans la formation à la bibliographie : l'objectif de la formation des lecteurs n'est pas d'en faire des bibliographes professionnels, mais il s'agit assurément de leur donner les premiers éléments constituant cette connaissance. En bref, il s'agit de donner aux lecteurs formés l'aptitude à situer la ressource documentaire dans le cadre plus général de leurs apprentissages, à donner à cette ressource la capacité à nourrir leur réflexion sur un sujet, à dépasser les acquis du seul enseignement magistral, à construire leur propre savoir.

*Apprendre tout au long de la vie.* Là encore, l'objectif de ces formations dépasse le seul cadre temporel du séjour à l'université. Il a été bien mis en valeur dans la communication de Bernard Pochet, notamment dans sa relation des ateliers de Gembloux en 1997<sup>95</sup>. L'objectif est d'apprendre aux lecteurs la démarche scientifique de construction des savoirs, de répondre efficacement à leurs besoins d'informations et d'exploiter finement, de manière autonome et critique, les ressources d'informations disponibles. Bref, il s'agit de leur donner les moyens et les outils qui les rendront capables de se former tout au long de la vie. Ce point peut constituer du reste un argument supplémentaire à l'existence et au développement

de ces formations, en donnant aux lecteurs, aux étudiants, une compétence supplémentaire, ajoutée à celles qui leur sont données dans leur formation à une discipline, et qui peut être mise en valeur, à la sortie de l'université, sur le marché du travail.

*Donner les éléments fondamentaux d'une culture de l'information.* Ce troisième élément résume en fait les deux précédents. Il s'agit de donner aux étudiants formés une capacité à comprendre l'organisation du monde actuel de l'information et de la documentation, à en critiquer les sources, une capacité donc à élaborer son propre savoir. C'est bien de culture dont il s'agit. L'expression anglo-américaine *information literacy*, difficilement traduisible en français, recouvre assez bien cette idée d'acquisition non pas seulement d'un ensemble de techniques mais aussi de cette capacité à comprendre et appréhender les éléments qui permettent sa propre construction de la connaissance. On est face à l'acquisition de ce que Diane Poirier qualifie d'« intelligence informationnelle<sup>96</sup> ».

### Les difficultés demeurent...

Le colloque a mis en évidence trois types de difficultés qui entravent, ralentissent, freinent le développement de ces actions :

- les étudiants ont du mal à intégrer ces actions dans leurs priorités ;
- les synergies entre bibliothécaires et enseignants ne sont pas toujours très fortes ;
- la formation des bibliothécaires à ce nouveau volet de leur profession reste en grande partie à faire.

*Les étudiants ont du mal à considérer que ces actions font partie de leurs priorités.* Ce constat, ce travers plutôt, est classique. Il est observé dans l'exemple de la bibliothèque de l'université de Genève, exposé par Marinette Gilardi-Monnier et Isabelle Maurer : même ce qu'on pourrait appeler le « degré zéro » de la formation à la méthodologie documentaire (les visites guidées de la bibliothèque en début d'année) ne rencontre pas le succès escompté – d'autant qu'il s'agit d'une forme facile et « minimale » de la formation – et

nombreux sont les étudiants de première année qui n'assistent pas aux sessions, sans doute submergés dans de trop nombreuses actions à conduire et données nouvelles à assimiler, ce qui les empêche de faire de ces visites, donc de ces formations, une priorité, sinon de leur vie universitaire, au moins de leur emploi du temps de début d'année. Bernard Pochet fait un constat très voisin, pour la situation dans les universités de Belgique, en posant la question de la difficulté à rencontrer le succès espéré en proposant des formations à des étudiants dont les horaires sont déjà très lourds et qui donnent, de toute façon, la priorité aux enseignements de discipline.

*Les synergies entre les bibliothécaires et les enseignants des disciplines ne sont pas toujours très fortes ni très faciles à mettre en place.* Là encore, ce constat est assez répandu. Le lien entre les deux groupes – bibliothécaires d'un côté, enseignants de l'autre – est pourtant nécessaire. Il l'est d'autant plus qu'une fois dépassées les premières étapes de la formation à la méthodologie documentaire, après les visites de la bibliothèque et les premiers enseignements sur la méthode, arrive un moment où les formations doivent se spécialiser et aborder le lien entre la recherche documentaire et une discipline donnée. C'est là que surviennent un certain nombre de questions, posées à plusieurs reprises pendant le colloque mais dont les solutions ne sont pas évidentes. La première de ces questions est de savoir comment faire le lien entre un enseignement de la discipline et un enseignement des sources documentaires de cette discipline. Or, sauf dans certains cas particuliers<sup>97</sup>, ce lien est rarement fait. En outre, comme Bernard Pochet l'a mis en évidence, ce lien supposerait une familiarité des enseignants avec la question documentaire, ce qui est loin d'être une généralité.

*Enfin, la formation des bibliothécaires à ce nouveau volet de leur profession reste en grande partie à faire.* La profession de bibliothécaire repose en bonne partie sur la notion de « médiation » entre une collection choisie et un public à qui cette collection est destinée. Le bibliothécaire est le trait d'union entre ces deux éléments qui constituent l'idée même de bibliothèque. Mais autant il est admis de former les bibliothécaires à la constitution et à la gestion des

collections – c'est la partie la plus ancienne et la plus « évidente » de leur métier –, autant il est admis, même si c'est plus récent, de les former à la sociologie des publics et au marketing des bibliothèques, autant la question de la formation des lecteurs reste absente de la formation professionnelle et, partant, de l'idée que beaucoup de bibliothécaires se font de leur pratique professionnelle. Cette absence est d'autant plus curieuse que, dans certaines situations en Europe – comme c'est le cas en France –, les statuts de certains personnels des bibliothèques prévoient expressément leur participation à des actions de formation des lecteurs<sup>98</sup>. Cette lacune est importante et constitue, à n'en pas douter, un nœud de blocage dans l'efficacité du développement des actions de formation des lecteurs.

... Mais des solutions sont proposées

Les objectifs ont été éclaircis. Les expériences sont désormais nombreuses en matière de formation à la méthodologie documentaire et, dans beaucoup de cas, ce sont les bibliothèques qui sont au cœur de ces expériences. Les difficultés pour les développer sont toutefois encore importantes et de natures diverses. Pourtant, les moyens pour les aplanir existent sans doute, au moins dans certains cas. On pourrait même dire que les conditions n'ont jamais été aussi favorables, en Europe, pour donner à ces actions un élan décisif.

L'évolution du contexte est favorable. On peut dégager deux éléments, soulignés par plusieurs contributeurs du colloque, le premier étant, en Europe, la réforme du LMD. Cette réforme, d'une ampleur sans précédent puisqu'elle implique trente-quatre États, introduit une particularité inédite pour le monde universitaire puisque, comme l'a souligné Éric Froment dans sa communication, elle le conduit à se situer dans un cadre qui n'est pas naturel pour lui et s'intercale entre le cadre national, qui porte notamment le dispositif législatif et réglementaire dans lequel les universités fonctionnent, et le cadre mondial, dans lequel s'inscrit naturellement l'action des universitaires, notamment pour leur activité de recherche. Pour les formations à la recherche docu-

mentaire, la réforme du LMD est l'occasion d'inscrire ces cursus dans les parcours de formation proposés aux étudiants, de les inscrire au même titre que les enseignements des disciplines et de leur donner un poids réel en leur attribuant des crédits, de la même manière que sont crédités les enseignements de littérature, de sociologie ou de physique.

Le contexte est favorable également du fait que plusieurs initiatives de *travail en réseau* voient le jour et permettent de lier des actions qui jusqu'alors risquaient de rester isolées. Elles acquièrent de la sorte un poids nouveau, une visibilité meilleure, donnant à leurs promoteurs une capacité nouvelle à faire avancer les projets de formation à la recherche documentaire dans le cadre universitaire. Plusieurs projets ont ainsi été présentés, qui relèvent de cette logique du réseau efficace.

Le premier exemple qui vient à l'esprit est bien évidemment Formist, dont le rôle explicite est de fédérer, de mettre en réseau, des initiatives de formation portées par des organisations différentes. Le projet de référentiel de compétences documentaires, présenté par Frédérique Simonot, relève également de la même logique, puisqu'il met en commun, sous l'égide du SICD des universités de Grenoble 2 et Grenoble 3, les compétences et réflexions menées par des partenaires de toute la France. Le réseau EnIL, présenté par Carla Basili, est également un exemple de cette manière de prendre en compte les expériences partagées autour d'un objectif commun, en construisant un réseau européen autour de *l'information literacy*.

Ce contexte favorable doit permettre d'aller vers une reconnaissance de la formation documentaire comme « compétence générique », pour reprendre les termes de la déclaration de politique de formation à la recherche d'information, publiée par l'Université de Montréal en 2002<sup>99</sup>. Dès lors que cette nature de compétence générique est reconnue, l'intégration dans les cursus, rendue possible, pour ne pas dire facile, avec la réforme du LMD, peut se faire. On peut alors imaginer, sans plus de difficulté théorique, que ces formations soient affectées de crédits qui signeront leur reconnaissance à l'égal des autres enseignements, cette reconnaissance étant le gage d'une assise solide de ces formations dans

l'ensemble des cursus. Plusieurs universités aujourd'hui travaillent en ce sens, comme celles de Grenoble 2 et de Grenoble 3.

Cette reconnaissance néanmoins n'est pas suffisante. Elle doit s'accompagner d'une réflexion sur l'évaluation. Cette notion, thème central du colloque, est toujours complexe à aborder, comme l'a montré Alexandre Serres dans son introduction à l'une des séances. Pour lui, la question de l'évaluation rejoint celle d'un « changement du paradigme éducatif », avec un passage du « triptyque *enseignant-savoir-enseignement* (magistral en général), [...] au modèle *élève-compétences-apprentissage* ». Or, force est de constater que le premier modèle est toujours dominant à l'université, avec une évaluation qui n'est présente qu'en fin de processus : « il s'agit d'une évaluation-bilan, mesurant l'acquisition ou non des savoirs à travers des épreuves le plus possible standardisées, dont les examens, et notamment le baccalauréat, constituent le modèle achevé ». Il s'agit bien évidemment d'une question majeure, au-delà de la notion d'évaluation, qui pose la question de la relation entre enseignement de la recherche documentaire et enseignement des disciplines, et plus largement la question de la place de la documentation dans les enseignements universitaires. Nous y reviendrons parce que l'un des nœuds du problème se situe dans cette relation.

L'évaluation doit donc se faire, comme l'a montré le colloque, selon deux orientations, différentes et complémentaires l'une de l'autre. Il s'agit d'évaluer d'abord des compétences documentaires<sup>100</sup>, c'est-à-dire de mettre en relief quelles sont les compétences nécessaires pour quel usage. C'est au prix de cet éclaircissement que des programmes d'enseignement pourront être proposés, argumentés, acceptés dans la construction des cursus ou des curricula. On n'est pas encore dans le registre de la preuve que Paul Thirion appelle de ses vœux, mais on est déjà sur le chemin de la construction cohérente d'un enseignement qui allie la formation à une discipline à la formation aux instruments de documentation et d'information sur laquelle s'appuie cette discipline. La seconde direction dans laquelle l'évaluation doit se faire est celle exposée par Paul Thirion qui en a montré toute la difficulté : il s'agit de l'évaluation des impacts de la formation.

### Conclusion – Un enjeu majeur pour les bibliothèques universitaires aujourd'hui en Europe

L'enjeu de cette évolution vers un développement des formations à la méthodologie documentaire et vers leur intégration aux cursus, rendue possible par la réforme du LMD, est considérable. Il porte en lui l'avenir de la place des bibliothèques universitaires dans l'organisation des universités.

On l'a vu, l'objectif de ces formations n'est pas de faire de ceux qui les reçoivent des spécialistes de la documentation. En revanche, ce sont les spécialistes de la documentation qui sont au fondement de ces formations. Celles-ci doivent désormais être partie intégrante du rôle des bibliothécaires et, partant, devenir un volet essentiel de leur profession, au même titre et de manière équivalente à leur rôle en matière de développement des collections.

Ces développements supposent une évolution de la place de la documentation dans les enseignements universitaires. Comme on l'a vu plus haut<sup>101</sup>, l'enseignement universitaire – et c'est particulièrement vrai en France – repose aujourd'hui, avant tout, sur le triptyque enseignant-savoir-enseignement qui donne la place prépondérante à l'enseignement magistral. Mais les conditions de l'enseignement aujourd'hui évoluent, mettant à la disposition de l'ensemble de la société, et donc des étudiants en particulier, des sources d'information en quantité considérable, et d'une apparente facilité d'accès, sans commune mesure avec ce qui était pratiqué il y a seulement quelques années. Il en résulte une modification radicale de la relation à la documentation, et donc une modification tout aussi radicale de la posture d'enseignement.

Dans ce contexte, les bibliothèques, pour peu qu'elles en saisissent l'importance, ont une carte majeure à jouer, qui repose sur une modification fondamentale de leur place au sein du dispositif universitaire. De simples réservoirs d'information et de documentation – dont la valeur n'est pas remise en cause : ces réservoirs ont généralement été constitués de manière excellente et avec un grand souci de leur qualité professionnelle –, elles ont désormais l'opportunité de prendre toute leur place, et il s'agit d'une place active, dans le processus d'enseignement et de recherche des uni-

versités. Il en résultera une articulation nouvelle entre le rôle des bibliothécaires et celui des enseignants, il en résultera également une modification de la relation au public, qui ne regardera plus seulement la bibliothèque comme le réservoir de documentation mais comme l'un des lieux de l'apprentissage. Un lieu un peu particulier puisqu'il sera celui où l'on « apprend à apprendre » – le *cognoscere* des Latins –, où les bibliothécaires ne seront pas vus seulement comme les gardiens du temple mais comme les membres à part entière de la communauté académique.

C'est en partie l'avenir des bibliothèques qui se joue dans ce cadre. Mais c'est en même temps une chance historique qui est donnée aux bibliothèques et à leurs universités de rattachement d'aller dans le sens de cet apprentissage d'une « culture de la documentation et de l'information », qui seule fournira aux étudiants d'aujourd'hui et de demain cette capacité à dominer les éléments constitutifs de leur propre savoir. Il nous appartient à tous de savoir la saisir.

# Bibliographie

Presses de l'enssib



## Bibliographie

### **Regards sur la formation des usagers en Europe**

#### Éducation en Europe

Europa : l'Union européenne en ligne  
[En ligne] : <[http://europa.eu.int/index\\_fr.htm](http://europa.eu.int/index_fr.htm)]  
(consulté le 10 novembre 2003).  
>Portail de l'Union européenne.

Conseil de l'Europe. *Éducation et coopération culturelle*.  
[En ligne] : <[http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/)]  
(consulté le 10 novembre 2003).

Europa. *Direction générale de l'éducation et de la culture*  
[En ligne] : <[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_fr.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_fr.htm)]  
(consulté le 6 novembre 2003).

European association of universities (EAU)  
[En ligne] : <<http://www.unige.ch/eua>]  
(consulté le 6 novembre 2003).

Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe. [En ligne] : <[[http://www.eurydice.org/accueil\\_menu/fr/frameset\\_menu.html](http://www.eurydice.org/accueil_menu/fr/frameset_menu.html)] (consulté le 6 novembre 2003).  
 > *Propose des bibliographies thématiques, notamment :*  
 – *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Bibliographie thématique.* 2002, 27 p. Janvier 2002. [En ligne] Disponible sur : Site Eurydice.  
 – *Apprendre tout au long de la vie.* 2<sup>e</sup> édition mise à jour en septembre 2001, 57 p. [En ligne] Disponible sur : Site Eurydice.  
 – *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe (2003/2004). Évolutions nationales dans le cadre du processus de Bologne.* 2003, 92 p. [En ligne] Disponible sur : Site Eurydice.

### Le processus de Bologne

*Le Processus de Bologne pour la réforme de l'enseignement supérieur.* [En ligne] : Disponible sur : Site du Conseil de l'Europe : <[[http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration\\_culturelle/education/enseignement\\_sup%20rieur/Activites/Processus\\_de\\_Bologne/](http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/enseignement_sup%20rieur/Activites/Processus_de_Bologne/)] (consulté le 6 novembre 2003).  
*Communiqué de la troisième réunion ministérielle du Processus.* Berlin, en septembre 2003.  
 [En ligne] : <[<http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>] (consulté le 6 novembre 2003).

### Former les étudiants à la maîtrise de l'information dans les universités européennes

**Basili, Carla (dir.).** *Information Literacy in Europe: a first insight into the state of the art of Information Literacy in the European Union.* Consiglio nazionale delle ricerche, Roma, 2003, 318 p.

La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1999, t. 44, n° 1.

European approaches to information literacy. Dossier coordonné par **Sirje Virkus**. Numéro spécial de *Library review*, 2003, 52, (7).

**Tovoté, Christina.** Un nouveau type d'étudiant ? Rôle des bibliothèques universitaires et des bibliothécaires dans la formation permanente au savoir. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 2001, t. 46, n° 4, pp. 4-9.

**Gilbert, Julie.** La formation à l'usage de l'information dans les bibliothèques universitaires. *Documentation et bibliothèques*, 2001, 47 (1), pp. 15-25.

**Pochet, Bernard ; Thirion, Paul (dir.).** *La bibliothèque, partenaire du projet pédagogique. Compte rendu des ateliers francophones sur la formation documentaire, Gembloux, 13 octobre 1997.* Bruxelles : CIUF (Conseil interuniversitaire de la Communauté française), 1998 (Repères en science bibliothéconomique).

### L'évaluation des formations à la maîtrise de l'information : une réalité polymorphe

#### Évaluer

**Bonniol, Jean-Jacques ; Vial, Michel.** *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires.* Bruxelles : Paris : De Boeck université, 1997. 368 p. (Pédagogie, Portefeuille).

**Cardinet, Jean ; Thelot, Claude.** Évaluation. In : CHAMPY Philippe, ETEVE Christiane (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* 2<sup>e</sup> édition mise à jour et augmentée. Paris : Nathan, 2000. pp. 438-443.

**Dennerly, Marc.** *Évaluer la formation : des outils pour optimiser l'investissement formation.* Issy-les-Moulineaux : ESF, 2001. 223 p. (Formation permanente. Séminaires Mucchielli).

**Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe.**

*L'évaluation en éducation : bibliographie thématique.* 30 p. Juillet 2002.

[En ligne] : <[[http://www.eurydice.org/Documents/Bibliographie/fr/frameset\\_biblio\\_refs\\_fr.html](http://www.eurydice.org/Documents/Bibliographie/fr/frameset_biblio_refs_fr.html)] (consulté le 6 novembre 2003).

Entrer, étudier, réussir à l'université, dossier coordonné par **Patrick Rayou.** *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 2001, n° 136, INRP.

**Peretti, André de ; Legrand, Jean-André ; Boniface, Jean.**

*Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique.* Paris : ESF, 1998. 556 p.

**Romainville, Marc.** *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire.* Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2002. 71 p.

[En ligne] : Disponible sur : <[[http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport\\_Romainville.pdf](http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Romainville.pdf)] (page consultée le 29 octobre 2003).

> Sur le thème de l'évaluation des formations documentaires, se rapporter aux références bibliographiques de Paul Thirion dans le présent ouvrage.

> Les deux titres suivants peuvent compléter cette bibliographie.

**Bretelle-Desmazières, Danièle ; Coulon, Alain ; Poitevin, Christine.**

*Apprendre à s'informer : une nécessité : évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises.* Saint-Denis : Laboratoire de recherches ethnométhodologiques, 1999. 114 p.

**Fabre, Philippe.** Optimiser l'évaluation. In : Riondet, Odile (dir.). *Former les utilisateurs de la bibliothèque.* Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2000. pp. 205-220 (La Boîte à outils).

Référentiels de compétences

• *Études générales et analyses comparatives*

**Bernhard, Paulette ; Laplante, Isabelle ; Gharbi, Zeineb.** *Projet TIC1, tests d'identification des compétences informationnelles.* 4 p.

[En ligne] Disponible sur : <[<http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TIC1/Tindex.html>] (consulté le 28 mai 2003)

> Notamment la partie 2 : *Examen d'un ensemble de modèles de processus de recherche d'information et proposition de modélisation.*

**Bernhard, Paulette.** La formation à l'usage de l'information : un atout dans l'enseignement supérieur- un état de la question. *Documentation et bibliothèques*, avril-juin 2000 46, pp. 63-75.

**Denecker, Claire.** *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information.* Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2003. 196 p.

> Notamment les chapitres 9 et 10 sur les compétences, et la présentation de quelques modèles d'inventaires des compétences en bibliothèques.

**Smith, Eleanor M.** Developing an information skills curriculum for the sciences. *Issues in Science and Technology Librarianship*, 2003, 37. [En ligne] : Disponible sur : <[<http://www.istl.org/03-spring/article8.html>] (consulté le 23 juillet 2003).

• *Quelques référentiels :*

**ACRL (Association of College and Research Libraries).** *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, 2000. [En ligne] Disponible sur : <[http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards\\_and\\_Guidelines/Information\\_Literacy\\_Competency\\_Standards\\_for\\_Higher\\_Education.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards_and_Guidelines/Information_Literacy_Competency_Standards_for_Higher_Education.htm)> (consulté le 6 novembre 2003).

**Bainton, Toby.** Information Literacy and academic libraries : the SCONUL approach (UK/Ireland) in : *67<sup>th</sup> IFLA Council and General Conference: August 16-25, 2001 : Proceedings. The Hague : IFLA.* [En ligne] Disponible sur : <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-126e.pdf>> (consulté le 6 novembre 2003).

*Big6 Skills.* [En ligne] Disponible sur : <<http://www.big6.com/>> (consulté le 20 octobre 2003).

**Council of Australian University Librarians.** (2001) *Information Literacy Standards.* Canberra : Council of Australian University Librarians. [En ligne] Disponible sur : <<http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>> (consulté le 6 novembre 2003).

Certificat informatique et internet

[En ligne] Disponible sur : <http://www.educnet.education.fr/superieur/C2i.htm> (consulté le 6 novembre 2003).

>Un référentiel dans un domaine voisin. Modèle intéressant et à suivre.

**FABDEN (Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale).** « Les compétences en information-documentation : référentiel », *Médiadoc*, décembre 1997, 28 p. Existe aussi [En ligne] Disponible sur : <<http://www.ac-poitiers.fr/tpi/formanet/formatio/referenc/sommaire.htm>> (consulté le 6 novembre 2003).

**Fondin Hubert.** *La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document.* [En ligne]. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, décembre 1996. Disponible sur : <<http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/Methcons1-LA-5.html>> (consulté le 13 novembre 2003).

**France, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.** (1999). « *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme* ». Paris : MENRT, 2000. [En ligne] Disponible sur le site Formist : <<http://formist.enssib.fr/reperes/>> (consulté le 13 mai 2003).

**Homann, B.** (2002) Standards der Informationskompetenz : Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der Teaching Library. *Bibliotheksdienst*, 2002, 36 (5), pp.625-638.

**SAIL : Project for the standardized assessment of information literacy skills.** Kent State University, États-Unis [En ligne] : <<http://sails.lms.kent.edu/index.php>> (consulté le 10 octobre 2003).

## Pour aller plus loin

Quelques sites et portails

**Association of College and Research Libraries and American Library Association, Instruction Section. ACRL** [En ligne] : <[http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/About\\_ACRL/Sections/Instruction/IS\\_Home\\_Page.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/About_ACRL/Sections/Instruction/IS_Home_Page.htm)> (consulté le 6 novembre 2003).

**Bernhard, Paulette, Deschâtelets, Gilles.** *Formation à la maîtrise de l'information : une sélection d'outils à l'intention des formateurs : accent sur les enseignements universitaire et collégial.* 1997, mise à jour régulière.  
[En ligne] <[http://mapageweb.umontreal.ca/deschatg/AAFD.html] (consulté le 6 novembre 2003).

Big blue project.  
[En ligne] : <[http://www.leeds.ac.uk/bigblue/] (consulté le 2 juin 2003).

Étude britannique sur les connaissances informationnelles des étudiants.

Étude britannique sur les connaissances informationnelles des étudiants.

European Network on Information Literacy. EnIL [En ligne] : <[http://www.ceris.to.cnr.it/Basili/EnIL/index.html] (consulté le 6 novembre 2003).

International Federation of Library Associations.  
Section Information Literacy. IFLA [En ligne] : <[http://www.ifla.org/VII/s42/sil.htm] (consulté le 6 novembre 2003).

Library Orientation Exchange. LOEX.  
[En ligne] : <[http://www.emich.edu/public/loex/loex.html] (consulté le 6 novembre 2003).  
> *Publication d'une revue électronique trimestrielle et organisation d'un colloque annuel.*

National Forum on Information Literacy.  
[En ligne] : <[http://www.infolit.org/] (consulté le 6 novembre 2003).  
> *Site américain. Une mine de renseignements sur les acteurs et réalisations dans le domaine de la maîtrise de l'information.*

The Information Literacy Place.  
[En ligne] <[http://dis.shef.ac.uk/literacy/] (consulté le 10 décembre 2003).  
> *Site de deux enseignants britanniques, Sheila Webber, Université de Sheffield et Bill Johnston, Université de Strathclyde.*

**Pilerot, Ola.** *Information Literacy : Sources of Information.* Skövde University Library, Suède. [En ligne] Disponible sur : <[http://www.his.se/bib/enginfolit.shtml] (consulté le 6 novembre 2003).  
> *Ressources sélectionnées par Ola Pilerot, bibliothécaire responsable de la formation à l'Université de Skövde.*

#### Articles et monographies

ALOEX : 25 years retrospective. Numéro spécial de *Reference Service Review, Special Issue*, 1999, 27(3).

> *Particulièrement les articles de :*

- **Breivik, Patricia.** Take It- Information Literacy : Revolution in Education. pp. 271-275.
- **Dupuis, Élisabeth A.** The creative evolution of library instruction. pp. 287-290.
- **Rader, Hannelore B.** The learning environment — then, now and later : 30 years of teaching information skills. pp. 219-224.

**Bruce, Christine ; Candy, Philip (dir).** *Information Literacy around the world : advances in programs and research.* Wagga Wagga, N.S.W. : Centre for Information Studies, Charles Sturt University Press. Australia, 2000, 304 p.

**Kulthau, Carole.** The Instruction Role of the Library Media Specialist in the Information Age School. In. *Library Information Round Table (ed) Information for a New Age : Redefining the Librarian.* Englewood, Colorado, Libraries Unlimited, 1995.

**Rader, Hannelore B.** Teaching and Assessing Information Skills in the Twenty-first century: A Global Perspective. *Library Trends*, 2002, 51 (2).

*Reference Service Review.*

>Articles et revue bibliographique annuelle, notamment .

– **Johnson, Anna M.** *Library instruction and information literacy 2001*. 2002, 30 (4) pp. 359-389.

– **Johnson, Anna M.** *Library instruction and information literacy 2000*. 2001, 29 (4) pp. 338-362.

### Actualités

*Information Literacy Meeting of Experts*, Prague, 20 septembre 2003. Conférence organisée par l'Unesco, la National Commission on Libraries and Information Science américaine et le National Forum on Information Literacy américain. [En ligne] Disponible sur : <<http://www.nclis.gov/libinter/internat.cfm>> (consulté le 6 novembre 2003).

> Des informations sur la conférence et ses suites sont disponibles sur les sites des trois organisations organisatrices :

[En ligne] <<http://www.infolit.org/>> (consulté le 6 novembre 2003).

[En ligne] <[http://portal.unesco.org/ci/ev.php?URL\\_ID=13272&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/ci/ev.php?URL_ID=13272&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201)> (consulté le 6 novembre 2003).

Déclaration de Prague. [En ligne] <<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration-Francaise.pdf>> (consulté le 6 novembre 2003).

# Annexes



## Annexes

### Ateliers Formist du 13 juin 2003

À la suite des Rencontres du 12 juin 2003, l'équipe Formist (les deux conservateurs du service ainsi que les membres de son Comité éditorial et scientifique) a souhaité prolonger cette journée de réflexion par des ateliers, ouverts aux différents orateurs et aux participants étrangers aux Rencontres, aux membres des Unités régionales de formation à l'information scientifique et technique (URFIST<sup>102</sup>) ainsi qu'à ceux du Comité éditorial et scientifique (CES) de Formist. L'idée de ces ateliers était de pouvoir bénéficier de l'expertise et des pratiques de nos collègues étrangers de façon plus approfondie qu'au cours d'une journée unique. Leur objectif était de déterminer, de manière pragmatique, des problématiques communes à un niveau international, et de réfléchir aux propositions et aux initiatives concrètes pouvant être mises en place dans le domaine de la formation à l'information, afin de tendre vers un « rôle de producteur d'avenir ».

Cette journée a été le théâtre d'échanges très denses. Le premier atelier, rassemblant les 22 participants, a permis de dresser un *état des lieux de la formation à l'information* au niveau européen, à travers les expériences diverses, en écho avec les communications et les échanges tenus la veille<sup>103</sup>.

Le deuxième atelier a abordé le thème des *référentiels de compétences*, à travers une approche disciplinaire : Sciences<sup>104</sup> et Humanités<sup>105</sup>.

Enfin, la journée s'est conclue par une *synthèse générale*, coordonnée par le président du Comité éditorial et scientifique de Formist, Frédéric Saby, précédée par des débats autour des sujets abordés et ouvrant sur des prémices d'actions à mener.

Ce texte se veut un compte rendu de ces moments de réflexion en action, en présentant la pensée en mouvement, pensée qui n'a pas encore été et ne sera pas toujours concrétisée.

### État des lieux de la formation à l'usage de l'information

Le premier atelier a commencé par l'exposé des expériences réussies et des difficultés rencontrées par chaque participant. Ceci a aidé les personnes présentes à déterminer des grandes problématiques récurrentes autour de la formation à l'information, dans les pays représentés<sup>106</sup>. En voici les principaux points, qui permettent de relever des constantes frappantes dans les différents pays :

La *masse des étudiants* de premier cycle à former, qui trouve comme solutions :

- des collaborations avec les enseignants ;
- des systèmes utilisant l'enseignement à distance ou par le multimédia : didacticiels utilisés en auto-formation ou en présentiel...

#### *Le statut du formateur et le problème de la discipline*

La formation à la *recherche documentaire* est-elle du ressort du bibliothécaire ou de l'enseignant ? Concrètement, lorsqu'elle est assurée par des professionnels des bibliothèques seuls, le risque est d'aboutir à une formation déconnectée de la discipline, la situation la pire étant une formation purement technique et instrumentale. La collaboration avec les enseignants est souvent recommandée<sup>107</sup> ; la question est alors de savoir si tous les enseignants doivent être concernés. Le risque co-

rollaire est d'entraîner une réelle dépossession des formations par les bibliothécaires. Est-ce souhaitable ?

*Des moyens humains et financiers* souvent insuffisants ou inadaptés

Le système permettant d'obtenir des moyens financiers pour la création de didacticiels est différent selon les pays, et présente des difficultés qui peuvent gêner une mise en place adéquate des projets. Ainsi, si l'action ministérielle est appréciée en France – financement de nombreux projets multimédia<sup>108</sup> à travers les budgets civils de recherche et développement (BCRD) –, les participants regrettent le délai accordé pour la réalisation de documents. La discussion permet de constater que la durée impartie aux projets de ce type est réduite à un an en Belgique, mais portée à quatre ans pour des projets suisses.

La création d'un document multimédia est un projet ambitieux, qui nécessite la mise en œuvre de compétences diverses, difficiles à rassembler sur un délai d'une année. Les contraintes administratives pèsent alors lourd sur la réalisation effective des didacticiels.

#### *Des maquettes prêtes à l'emploi*

Il est avéré que les formateurs ont besoin d'adapter les documents extérieurs qu'ils souhaitent utiliser pour leur formation à leur propre manière de voir, à leurs objectifs, à leurs méthodes pédagogiques. Néanmoins, nombreux sont les formateurs qui souhaitent pouvoir consulter et utiliser des maquettes toutes prêtes pour leur cours, qu'il ne leur resterait plus qu'à adapter à leurs disciplines et à leurs contextes. Une autre demande porte sur des modules prêts à l'emploi.

Au-delà de ces problèmes communs et des interrogations soulevées, l'atelier a permis de constater que ces formations semblent arriver à maturité, et que des questions autrefois essentielles ne le sont plus aujourd'hui.

Ainsi, une véritable professionnalisation des formateurs commence à s'opérer à travers la formation des bibliothécaires-

formateurs à l'ingénierie pédagogique. En France, notamment, les dispositifs de formations permettent d'offrir des options en formation initiale<sup>109</sup>, ainsi que des stages en formation continue<sup>110</sup>. Au-delà d'une option, qui ne concerne par définition que certains élèves, tous les futurs professionnels des bibliothèques étudiant à l'ensib suivent au minimum une journée d'information sur la formation des usagers. Certaines catégories de personnels, qui interviennent dans les formations à la maîtrise de l'information mais ne suivent pas ce cursus (par exemple les magasiniers de bibliothèques, ou même les enseignants, pour l'aspect « recherche documentaire »), restent encore à former.

Par ailleurs, les formateurs se dotent de plus en plus de moyens et d'outils pour mettre en place et faire évoluer leurs formations, à travers la réalisation de référentiels de compétences des formateurs et des étudiants, ainsi que par des études sur les compétences des étudiants à leur arrivée à l'université<sup>111</sup>. Il ne s'agit donc plus de formations mises en place de manière plus ou moins improvisée, mais d'une réelle tentative de rationalisation et de recherche autour de ce sujet.

Enfin, dans certaines universités, le début d'application du dispositif Licence-Master-Doctorat (accords de Bologne) entraîne des retombées plutôt positives pour la maîtrise de l'information, en terme de crédits comptabilisés, comme en Belgique par exemple, mais aussi en France.

Les différentes réflexions menées autour de la formation à l'information ont ainsi aidé à faire évoluer celle-ci, ce qui permet de s'adapter maintenant rapidement au nouveau cadre proposé à travers les accords de Bologne.

### Les référentiels de compétences

**L'atelier Sciences** a travaillé sur le sujet des référentiels de compétences, notamment ceux de Doc'Insa<sup>112</sup> et de l'ACRL<sup>113</sup>, en partie traduit en français par l'Université de Montréal<sup>114</sup>. Le référentiel de base de la brochure *Former les étudiants à la maîtrise de l'information*<sup>115</sup> est aussi mentionné. L'idéal serait, à partir d'un référentiel, de l'adapter :

- à chaque type de formation,
- à chaque type de méthodes pédagogiques, qui sont souvent peu abordées,
- au nombre d'étudiants.

Par ailleurs, il s'avère nécessaire de disposer d'un document décrivant la méthode utilisée pour réaliser les référentiels.

Doc'Insa réfléchit à intégrer directement, dans les modèles de documents proposés aux étudiants, une partie sur la présentation de la méthodologie de la recherche bibliographique. Ce moyen contourné pourrait permettre à des bibliothèques, souvent amenées à travailler sur les feuilles de style des documents électroniques, d'« imposer » une telle réalisation.

Le site FORSIC<sup>116</sup> est présenté à ce groupe. Il s'agit d'un dispositif de recensement des compétences des formateurs (acquises et à acquérir), qui relie les compétences au formateur, aux ressources et aux besoins exprimés. Des liens devraient être proposés entre les compétences visées et les ressources pédagogiques existantes permettant de les développer, ce qui implique la mise en place de passerelles entre FORSIC et Formist.

À l'issue de ces discussions, les participants à cet atelier aboutissent à plusieurs conclusions et suggestions. Il est souligné que les formateurs réalisent beaucoup de travaux proches, de didacticiels sur des thèmes identiques, qu'il y a un véritable besoin de synthèse, de mutualisation et de capitalisation.

L'idée d'un travail de recherche, qui permettrait une analyse comparative des référentiels, mettrait à jour les points communs ainsi que les différences, est évoquée. Cette analyse doit être précédée d'une phase de rassemblement des référentiels.

Enfin, une définition commune du concept d'« *information literacy* », terme qui n'est actuellement pas traduit précisément en français, doit aussi s'effectuer, probablement à travers la collaboration d'une petite équipe internationale.

**L'atelier Humanités** a mis en évidence les besoins d'organisation des formations et de gestion des contenus, ainsi que la nécessité d'une réflexion sur la question du « sens des formations ». Il est essentiel de ne pas tomber dans un discours uniquement tech-

nologique, et d'intégrer la méthodologie aux disciplines, afin de pouvoir garantir la *réalité consistante* des apprentissages. Un travail important doit donc être mené sur la définition d'intentions pédagogiques claires.

Pour avancer sur cette réflexion, plusieurs pistes sont proposées :

- organiser un séminaire de travail, afin de définir ce qu'est la culture de l'information,
- participer à l'expérience d'EnIL, réseau international européen proposé par Carla Basili<sup>117</sup>. La mise en place du processus de Bologne est le moment propice, à ne pas manquer, pour faire apparaître ces formations à l'information dans les cursus.

Il est aussi nécessaire de passer d'une pratique professionnelle à une pratique didactique autour du concept d'« *information literacy* » ou de culture de l'information. Il est proposé de créer un groupe de travail autour de ce concept, comme objet de modélisation. Une séance du Comité éditorial et scientifique de Formist pourrait être consacrée spécifiquement à ce thème autour des concepts et des contenus de formations.

### Débats et propositions

L'après-midi a donné lieu tout d'abord à des synthèses des différents ateliers puis à des débats, pour envisager les suites à donner aux pistes de travail ainsi déterminées.

Les propositions suivantes ont été faites :

- *faire connaître les documents (référentiels) repérés*, et leur donner une visibilité plus grande, par exemple à travers le réseau EnIL. Le problème de la langue se pose alors : faut-il traduire tous les documents, et dans quelles langues ? Des documents en langue originale (français) précédés d'un résumé en anglais semblent la solution la plus adaptée ;
- *réaliser un référentiel européen* ;

- mener une *recherche sur les référentiels*, qui pourrait se faire à partir d'un appel d'offre.

Diane Mittermeyer propose de travailler ce sujet à l'échelle du continent nord-américain, ce qui permettrait de mener parallèlement deux projets et de comparer les résultats. Mais l'état d'avancement n'est pas le même entre les deux continents (réalisation des référentiels en Europe, application en Amérique).

Enfin, l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) qui vient de s'installer à Lyon et avec lequel l'Enssib et l'URFIST de Lyon travaillent déjà, peut être un interlocuteur à consulter pour mener une telle étude.

La nécessité d'une définition commune de l'objet « *information literacy* » au niveau européen apparaît comme essentielle. Diane Mittermeyer propose de poursuivre une revue de la littérature qu'elle avait déjà entamée, qui pourrait donner lieu ensuite à une réflexion commune francophone.

Le besoin de relais auprès d'associations professionnelles émerge également.

Sont ainsi évoquées l'IFLA<sup>118</sup> – où une section sur la maîtrise de l'information (*Information literacy*) existe depuis 2002 –, auprès de la CPU<sup>119</sup>. Il peut être aussi intéressant d'obtenir un label de l'AUF (Agence universitaire de la francophonie).

L'urgence semble être de travailler sur un référentiel francophone commun, car il en existe déjà un certain nombre en langue anglaise. Une première étape serait de travailler à un niveau national, afin de repérer les expériences et les réalisations de référentiels, puis ensuite de *les faire remonter* au niveau de la francophonie.

En outre, la possibilité de rédiger un livre blanc international est évoquée, ainsi que celle d'un forum, qui peut être mis en place par l'Enssib et qui pourrait permettre de se mettre d'accord sur une définition commune de la « culture de l'information », à partir du référentiel de l'ACRL.

Formist, qui est l'initiateur de ces ateliers, pourra jouer le rôle de coordinateur pour les suites à donner.

Conclusion - Qu'en est-il de ces propositions, quelques mois après les ateliers ?

- Formist a, comme convenu, ouvert son site à une recension de référentiels de compétences, et ce, dans différents pays francophones (Belgique, France, Québec et Suisse)... L'appel à signalement a obtenu peu de réponses. Cependant, avec l'appui des personnes intéressées et à partir de travaux d'étudiants de l'enssib, une suite devrait être donnée à ce travail sur les référentiels en 2004.

- Diane Mittermeyer a commencé son travail sur les définitions francophones de l'objet dont nous traitons. Elle a publié une partie de son travail de recension de la littérature francophone dans ce même volume<sup>120</sup>.

- La participation de Formist et d'EduDoc au réseau EnIL s'est concrétisée dès janvier 2004, avec la tenue d'un séminaire européen coordonné par Carla Basili.

Ont participé à cet atelier

Muriel Amar, Département Information-Communication, IUT Paris V, France (membre du CES Formist).

Carla Basili, Istituto di studi economici sull'innovazione de le politiche della ricerca, Rome, Italie.

Sylvie Chevillotte, Formist - enssib, Villeurbanne, France.

Marinette Gilardi-Monnier, Bibliothèque d'Uni-Mail, Genève, Suisse.

Lise Herzhaft, URFIST de Lyon, France (membre du CES Formist).

Monique Joly, Doc'Insa, Villeurbanne, France (membre du CES Formist).

Élisabeth Lacombe, URFIST de Toulouse, France.

Jean-Pierre Lardy, URFIST de Lyon, France.

Nicole Le Pottier, Département Archives et Médiathèque, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse, France (membre du CES Formist).

Jo Link-Pezet, URFIST de Toulouse, France.

Marie-Laure Malingre, URFIST de Rennes, France.

Isabelle Maurer, Bibliothèque d'Uni-Mail, Genève, Suisse.

Diane Mittermeyer, Graduate School of Library and Information Studies, McGill University, Montréal, Canada.

Élisabeth Noël, Formist - enssib, Villeurbanne, France.

Bernard Pochet, Bibliothèque de la Faculté, Gembloux, Belgique.

Jacques Reibel, URFIST de Strasbourg, France (membre du CES Formist).

Frédéric Saby, SICD Grenoble 2 et 3, France (président du CES Formist).

Alexandre Serres, URFIST de Rennes, France (membre du CES Formist).

Frédérique Simonot, Université Grenoble 2 et 3, France.

Anne Spoiden, Bibliothèque de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Belgique.  
Mathieu Stoll, Sous-direction des bibliothèques et de la documentation, Paris, France (membre du CES Formist).

Paul Thirion, Faculté de psychologie, Université de Liège, Belgique (membre du CES Formist).

### **Les connaissances en recherche informationnelle. Questionnaire de l'enquête auprès d'étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises**

*Le document suivant est le questionnaire de l'étude sur le niveau des connaissances en recherche informationnelle des étudiants entrant au premier cycle universitaire menée par le Groupe de travail sur la formation documentaire, au sein de la Conférence des Recteurs Et des Principaux des Universités du Québec (CREPUQ).*

Le présent questionnaire couvre les divers aspects de la recherche documentaire lorsque vous préparez un travail pour un cours. Il a pour but de nous aider à mieux cerner vos connaissances afin de développer des ateliers de formation de recherche en bibliothèque qui répondent à vos besoins.

1. Veuillez indiquer le dernier diplôme complété:

Secondaire

Diplôme d'études collégiales (D.E.C.)

Programme :

Baccalauréat

Programme : \_\_\_\_\_

Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_

2. Dans quel programme étudierez-vous à l'automne 2002 ?

\_\_\_\_\_

Comme mentionné dans la lettre ci-jointe, vos réponses sont anonymes et il est important de répondre à toutes les questions sans consulter d'autres personnes. Si vous ne connaissez pas la réponse, encerclez « Ne sais pas ».



Pour les questions 3 à 18, encerclez une seule réponse.

3. Si je veux trouver des articles de revues sur «La popularité des jeux vidéos», je cherche dans :

- a) Le catalogue de la bibliothèque
- b) Une base de données**
- c) Yahoo
- d) Les revues de la bibliothèque
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

4. Vous faites une recherche dans le catalogue de la bibliothèque en utilisant les mots «*art oratoire*». Aucun document n'est retrouvé par l'ordinateur. Qu'en déduisez-vous ?

- a) La bibliothèque n'a pas de document sur le sujet
- b) Je n'ai pas utilisé les bons mots**
- c) Tous les documents sur ce sujet sont prêtés
- d) Le système est en panne
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

5. Pour aborder un sujet avec lequel je ne suis pas familier, je consulte d'abord :

- a) Une revue
- b) Une encyclopédie**
- c) Une base de données
- d) Un livre
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

6. Vous devez effectuer une recherche dans une base de données en psychologie portant sur «*L'effet des relations familiales sur les résultats scolaires des élèves à l'école primaire*». Lequel des ensembles de mots utiliserez-vous ?

- a) relations familiales, résultats scolaires, école primaire**
- b) relations familiales, résultats scolaires
- c) effet, relations familiales, résultats scolaires
- d) effet, relations familiales, résultats scolaires, école primaire
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

7. Laquelle des références bibliographiques suivantes décrit un article de revue ?

- a) Tarrab, Gilbert et Robert Pelsser. (1992). *Le Rorschach en clinique et en sélection*. Marseille, Hommes et perspectives.
- b) Peaucelle, Jean-Louis. (2001). « La recherche française en systèmes d'information : comparaison avec les États-Unis. » *Systèmes d'information et management*, 6 (3) : 5-30.**
- c) Boudon, Pierre. (1991). « L'architecture des années trente, ou l'inversion des signes », in *Masses et culture de masses dans les années trente*, sous la direction de Régine Robin. Paris, Éditions ouvrières, pp. 137-162.
- d) Tellier, Yvan et Roger Tessier (dir.). (1990). « Priorités actuelles et futures », in *Changement planifié et développement des organisations*. Ste-Foy, (Qué.), Presses de l'Université du Québec, T. 2, pp. 132-189.
- e) Ne sais pas

8. Un moteur de recherche tel Google ou Yahoo, ne permet pas de trouver :

**a) Les livres disponibles à la bibliothèque**

- b) Des renseignements biographiques sur des personnalités connues
- c) Des catalogues de produits
- d) De l'information sur les entreprises
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

9. Mon amie m'a suggéré de lire un article publié dans Guide Internet du mois de novembre 2001 : « La console Xbox de Microsoft », par Martin Pelletier. Pour vérifier la disponibilité de cet article à la bibliothèque, je cherche dans le catalogue sous :

**a) Guide Internet**

- b) Martin Pelletier
- c) La console Xbox de Microsoft
- d) Les réponses (a), (b), et (c) sont bonnes
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

10. Pour trouver à l'aide d'un moteur de recherche comme Yahoo des documents sur « *L'impact de l'amincissement de la couche d'ozone sur la santé* », j'utilise les mots :

- a) impact, amincissement, couche d'ozone, santé
- b) couche d'ozone, santé**
- c) couche d'ozone
- d) cancer de la peau, couche d'ozone
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

11. Pour repérer un grand nombre de documents sur mon sujet, je peux inclure des synonymes dans mon expression de recherche.

Pour réunir ces synonymes, j'utilise :

- a) ET
- b) +
- c) SAUF
- d) OU**
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

12. Vous avez trouvé un livre portant exactement sur le sujet qui vous intéresse. Quelle section du livre allez-vous consulter pour trouver d'autres documents sur le sujet ?

- a) Le glossaire
- b) L'index
- c) La bibliographie**
- d) La table des matières
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

13. Pour trouver tous les documents sur *Michel Tremblay* dans le catalogue de la bibliothèque, je fais une recherche :

- a) Par titre
- b) Par éditeur
- c) Par sujet**
- d) Par auteur
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

14. Lorsque j'interroge une base de données spécialisée pour repérer des documents sur un sujet, il est conseillé d'utiliser la terminologie spécifique à cette base.

À cette fin, je consulte :

- a) Un idéogramme
- b) Un dictionnaire
- c) Un thésaurus**
- d) Un moteur de recherche Internet
- e) Autre (s.v.p., préciser) : \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

15. Vous devez faire une présentation orale portant sur « *Les mesures actuellement utilisées au pays pour pallier la dégradation du milieu naturel* ». Parmi les choix suivants, lequel décrit le mieux les idées contenues dans votre sujet ?

- a) dégradation du milieu naturel, Canada
- b) mesures utilisées, environnement, pays
- c) dégradation, environnement, mesures utilisées
- d) mesures de protection, environnement, Canada**
- e) Autre (s.v.p., préciser): \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

16. J'utilise un métamoteur de recherche tel Copernic ou Meta-Crawler pour :

- a) Lancer une requête dans plusieurs moteurs de recherche simultanément**
- b) Exécuter la recherche dans tous les sites Web existants
- c) Étendre la recherche à des sites Web de langues étrangères
- d) Exécuter la recherche dans toutes les bases de données disponibles à la bibliothèque
- e) Autre (s.v.p., préciser): \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

17. Pour trouver l'information la plus récente sur la toxicomanie, je consulte :

- a) Un livre
- b) Une revue**
- c) Une encyclopédie
- d) Un dictionnaire
- e) Autre (s.v.p., préciser): \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

18. Vous devez faire un travail portant sur « *Le traitement de la dépression* », quelle stratégie de recherche trouvera le plus petit nombre de documents ?

- a) dépression et psychothérapie
- b) dépression ou psychothérapie ou antidépresseurs
- c) dépression et psychothérapie et antidépresseurs**
- d) dépression
- e) Autre (s.v.p., préciser): \_\_\_\_\_
- f) Ne sais pas

Pour les questions 19 à 22, vous pouvez encercler plus d'un choix de réponse.

19. Le catalogue de la bibliothèque permet de trouver, entre autre(s) :

- a) Tous les titres des livres disponibles à la bibliothèque**
- b) Tous les titres des livres disponibles sur le marché
- c) Tous les titres des articles de revues disponibles à la bibliothèque
- d) Tous les titres des revues disponibles à la bibliothèque**
- e) Aucun de ces énoncés
- f) Ne sais pas

20. Parmi les caractéristiques qui permettent d'évaluer la qualité d'un site Internet on retrouve :

- a) La date de publication est mentionnée**
- b) L'auteur est connu dans le domaine**
- c) La responsabilité du site est clairement indiquée**
- d) Il est accessible rapidement
- e) Aucun de ces énoncés
- f) Ne sais pas

21. Vous trouvez des articles de revues et des pages Web qui présentent des opinions sur un sujet d'actualité. Vous désirez utiliser cette information pour rédiger votre travail. Dans quel(s) cas devez-vous inclure une référence à la source d'où vient l'information ?

- a) **Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'un article de revue**
- b) **Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'une page Web**
- c) **Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans un article de revue**
- d) **Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans une page Web**
- e) Aucun de ces énoncés
- f) Ne sais pas

22. Parmi les énoncés suivants, identifiez celui ou ceux décrivant bien les articles publiés dans les revues savantes ?

- a) Ils présentent de l'information scientifique vulgarisée
- b) **Ils fournissent une liste de références**
- c) **Ils décrivent la méthodologie de recherche utilisée**
- d) **Ils ont été évalués par un comité de lecture avant publication**
- e) Aucun de ces énoncés
- f) Ne sais pas

Vos commentaires sont les bienvenus :

---



---



---



---

Nous vous remercions beaucoup de votre participation.

## Notes

### Préface

- 1 La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective : rapport du groupe présidé par Pascal Viginier. France. Commissariat général du plan. 2002. [En ligne] <<http://www.ladoc.umentationfrancaise.fr/brp/notices/024000577.shtml>> (consulté le 5 janvier 2004).

### Partie 1

#### Introduction

- 2 Voir sur le site Formist les missions et objectifs du service. [En ligne] <<http://formist.enssib.fr/>> (consulté le 8 novembre 2003).
- 3 Le rôle du Comité éditorial et scientifique de Formist est de valider les documents pédagogiques publiés sur le site Formist et de donner des orientations scientifiques au site. Le CES intervient aussi dans la définition du programme des Rencontres Formist et, en 2003, dans celui des ateliers – voir les Annexes – dans lesquels il s'est largement impliqué.
- 4 Premières Rencontres Formist, Les supports pédagogiques multimédia dans la formation des usagers : conception et utilisation, 12 juin 2001, enssib, Villeurbanne [En ligne] Espace Publications en IST, Rencontres Formist <<http://formist.enssib.fr/412567A0004D098D/Vframeset/EIST/>> (consulté le 10 octobre 2003).
- 5 Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, article 430-3. Voir également l'arrêté du 30 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales sciences et technologies et aux licences et maîtrises du secteur sciences et technologie.
- 6 Deuxièmes Rencontres Formist, Travail universitaire et maîtrise de l'information : de la stratégie aux méthodes pédagogiques, 13 juin 2002, enssib, Villeurbanne [En ligne] Espace Publications en IST, Rencontres Formist <<http://formist.enssib.fr/412567A0004D098D/Vframeset/EIST/>> (consulté le 10 octobre 2003).
- 7 Basili Carla (dir.), *Information literacy in Europe : a first insight into the state of the art of information literacy in the European Union*. Consiglio nazionale delle ricerche, Roma, 2003, 318 p. « European approaches to information literacy ». Dossier coordonné par Sirje Virkus. Numéro spécial de *Library Review*, vol. 52, 7, 2003.
- 8 European network on information literacy. ENIL: <<http://www.ceris.to.cnr.it/Basili/EnIL/index.html>>.
- 9 Bernhard Paulette, Laplante Isabelle, Gharbi Zeineb. *Projet TICl, tests d'identification des compétences informationnelles*. 4 p. [En ligne] Disponible sur : <<http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICl/Tindex.html>> (consulté le 7 novembre 2003). Notamment la partie définitions, traductions.
- 10 Déclaration de Prague. *Vers une société compétente dans l'usage de l'information* [En ligne] <<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration-Francaise.pdf>> (consulté le 7 novembre 2003).
- 11 Casalini Barbara. Journals and monograph: an Italian perspective. *LIBER quarterly: the Journal of European research libraries*, vol. 13 (2003), n° 3-4, p. 222-231
- 12 Voir les annexes.

**Chapitre 1**

- 13 Y compris la Turquie.  
 14 Pour plus d'informations, consulter leur site <[http://www.esib.org/].  
 15 C'est en effet à l'occasion du 800<sup>e</sup> anniversaire de la Sorbonne, en 1998, que le mouvement a été lancé par Claude Allègre.  
 16 La Norvège, la Suisse, la Turquie, par exemple, sont signataires.  
 17 En France licence et master.  
 18 Adoptée par le conseil, composé des 34 conférences nationales de présidents, elle est disponible sur le site de l'ÉUA <[http://www.unige.ch/eua].  
 19 Cf. Commission des Communautés européennes, Bruxelles, 5 février 2003 COM (2003) 58 final <[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\_culture/].

**Chapitre 2**

- 20 Note de traduction: L'expression anglaise *information literacy* est traduite dans ce texte par culture de l'information en l'absence d'une expression française « officiellement » reconnue comme l'est l'information literacy aux États-Unis. L'auteur utilise dans le texte l'expression *information culture*, qui se traduit également par culture de l'information.  
 21 Internet and the public at large, *Flash EB*, n° 125, avril 2002 (source: Eurobarometer).  
 22 Journal officiel des Communautés européennes C163, 27 juin 2002.  
 23 [En ligne]: <[http://www.infolit.org/documents/89Report.htm].  
 24 Rapport du 31 janvier 2001, *The concrete future objectives of education systems*, Commission européenne, 2001, 59 final, non publié au Journal officiel. [En ligne]: <[http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11049.htm].  
 25 Commission européenne, 2000, 318 final (24 mai 2000). [En ligne]: <[http://www.europa.eu.int/comm/elearning].  
 26 Commission européenne, 2001, 172 final (Bruxelles, 28 mars 2001). [En ligne]: <[http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2001/com2001\_0172en01.pdf].  
 27 Proposition pour une décision du Parlement et du Conseil européens sur l'adoption d'un programme pluriannuel (2004-2006) en vue de l'intégration réelle des technologies de l'information et de la communication dans les systèmes européens d'enseignement et de formation (*Programme eLearning*). [En ligne]: <[http://europa.eu.int/comm/education/elearning/doc\_en.html].  
 28 Éléments d'information tirés de la base de données des programmes RTD du Cordis [En ligne]: <[http://www.cordis.lu/en/src/d\_009\_en.htm].  
 29 <[http://www.ceris.to.cnr.it/Basili/EnIL/index.html].  
 30 European Computer Driving License: un certificat de compétences en informatique dont la validation est contrôlée par le Conseil européen des associations des professionnels de l'informatique et par la Fondation européenne (NdT).  
 31 Standing Committee of National and University Librarians, la Commission permanente des bibliothèques nationales et universitaires du Royaume-Uni (NdT).

**Chapitre 3**

- 32 Groupe EduDOC: <[http://www.bib.fsagx.ac.be/edudoc].  
 33 La Déclaration, signée à Bologne par les 32 ministres et représentants de ces derniers, peut être consultée sur le site du ministère italien des Universités, de la recherche et de la technologie à l'adresse: <[http://www.mur.st.it/convegna/bologna99/dichiarazione/english.htm].  
 34 Source: <[http://www.agers.cfwb.be/].  
 35 Vlaamse Interuniversitaire Raad: <[http://www.vlir.be].  
 36 Conseil interuniversitaire francophone: <[http://www.ciuf.be].  
 37 Prodoc-Edu: cette association n'a pas de site Internet mais la personne de contact est Liliane Schoonbroodt: e-mail: prodoc.edu@skynet.be  
 38 Pôle universitaire européen de Bruxelles-Wallonie: <[http://www.ulb.ac.be/poluniv-bxl/pole\_3.html] et le Pôle Mosan: <[http://www.polemosan.be].  
 39 Lorsqu'il était disponible sur Internet, ce qui était le cas dans plus de 95 % des cas.

- 40 La Communauté française de Belgique compte 3 universités complètes et 6 universités incomplètes (quelques facultés, voire une seule faculté). Les 3 universités complètes et une université incomplète organisent de nombreuses formations documentaires. Selon des statistiques du CIUF <[http://www.cfwb.be/ciuf/information/Statdoc.htm], ces 4 universités rassemblent 83,69 % des étudiants de la Communauté française. Des formations aux nouvelles technologies sont organisées dans les autres « petites » universités mais en dehors du champ des bibliothèques et de la documentation.  
 41 Moniteur Belge <[http://www.moniteur.be/index\_fr.htm] du 19 janvier 2001. Les « régents » sont, en Belgique, les enseignants formés pour l'enseignement secondaire inférieur (les 3 premières années). Ils sont formés dans les mêmes écoles que les enseignants du primaire. Pour enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur, il faut être porteur d'une maîtrise universitaire et d'un certificat d'aptitude à enseigner (« l'agrégation »).  
 42 Projet DéFIST (Développement d'une formation à l'information scientifique et technique): <[http://139.165.54.162/index.php].  
 43 Aeris (Aide aux étudiants pour la recherche d'information scientifique)/FUNDP: <[http://aeris.fr.tc/].  
 44 Voir notes 7 et 8.

**Partie 2****Introduction**

- 45 Voir notamment Jalbert Pierrette, Munn Joanne, « L'évaluation d'hier et celle de demain », In « L'évaluation [des apprentissages]: un sens à trouver ». Dossier. *Vie pédagogique* [En ligne], n° 120, septembre-octobre 2001, p. 48-51.  
 46 Bernhard Paulette, *Projet TIC1. 3. L'évaluation des compétences informationnelles sous l'angle des apprentissages*. [En ligne]. Montréal: Paulette Bernhard, 2001, p. 1.

**Chapitre 5**

- 47 Le rôle de la CREPUQ est d'être à la fois un « forum d'échange et de concertation, un service d'étude et de recherche pour les institutions universitaires, un porte-parole, un lieu de ressource et de réflexion, enfin un coordonnateur et un gestionnaire de service ». Site de la CREPUQ: [http://www.crepuc.qc.ca/] [En ligne] Standing Committee of National and University Librarians, la Commission permanente des bibliothèques nationales et universitaires du Royaume-Uni (NdT). (consulté le 25 octobre 2003).  
 48 Bureau d'admission et d'inscription des universités québécoises.  
 49 *Ibid.*  
 50 Au Québec, après les années d'études secondaires, se trouvent deux années de collège (études collégiales) avant d'entrer à l'université.

**Chapitre 6**

- 51 Pour un état des lieux, voir la présentation de C. Panijel, mise à jour en novembre 2002: *La formation documentaire des étudiants de premier cycle en France, situation et perspectives* [En ligne] - Claire Panijel, Urfist. Paris, mai 2001. Disponible sur: <[http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/wilu00.htm] (page consultée le 29 septembre 2003).  
 52 Curriculum: concept évoqué par Jean-Louis Charbonnier lors des Assises nationales pour l'éducation à l'information, Paris, 11-12 mars 2003. Place du curriculum en information-documentation dans la formation des élèves, des étudiants et des enseignants [En ligne] - Jean-Louis Charbonnier IUFM Nantes. Disponible sur <[http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-Charbonnier.htm] (page PDF, consultée le 29 septembre 2003).  
 53 Il s'agit là d'une appellation française, tirée des trois diplômes qui structureront désormais le rythme des études universitaires: licence, master, doctorat.  
 54 Coulon, Alain. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF, 1997, 219 p.  
 55 France. Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information, repères pour l'élaboration d'un programme* [En ligne] Paris: MENRT, 2000. Disponible sur <[http://formist.enssib.fr/reperes/] et sur <[http://www.sup.adc.education.fr/bib/publ/formations.pdf]. 82 p. (consulté le 29 septembre 2003).

- 56 Gauthier Roger-François. Référentiel. In Champy Philippe, Etève Christiane (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2<sup>e</sup> éd. mise à jour et augm. Paris : Nathan, 2000. p. 894.
- 57 FADBEN. « Les compétences en information-documentation : référentiel », *Médiadoc*, décembre 1997, 28 p. Existe aussi en ligne, disponible sur : <[[http://www.ac-poitiers.fr/tpi/formanet/formatio/referenc/sommaire.htm#haut de page](http://www.ac-poitiers.fr/tpi/formanet/formatio/referenc/sommaire.htm#haut%20de%20page)].
- 58 Contrat établi entre les établissements de l'enseignement supérieur et le ministère de l'Éducation nationale qui permet l'attribution de crédits spécifiques en fonction des projets d'établissements.
- 59 avant le « passeport », il convenait de définir les compétences à acquérir.
- 60 Principalement des responsables de la formation des usagers en bibliothèque (voir annexe)
- 61 Signalés dans le très utile ouvrage : Denecker, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2003.
- 62 *Op. cit.*
- 63 Qui doit apprendre son « métier d'étudiant » [Coulon, 1997], *op. cit.*
- 64 Quatre méta-compétences ont été identifiées et découpées en compétences majeures et élémentaires.
- 65 Dans le cadre d'un appel d'offres via la SDBD sur crédits de la Recherche technologique.
- 66 Ces différentes ressources utiles aux formateurs étant accessibles par Formist, CERISE, INFOS-PHERE, des sites de bibliothèques, des sites pédagogiques français ou étrangers.
- 67 Dépenses prévues entre les prestations extérieures, les rémunérations d'étudiants à encadrer, l'achat de matériel et les dépenses de fonctionnement.
- 68 Pour en savoir plus, voir le site d'un professeur de sciences cognitives : <[[http://www.usagers.umontreal.ca/giardina/fv\\_travaux/ETA6742-A1998/synthese\\_competence.htm](http://www.usagers.umontreal.ca/giardina/fv_travaux/ETA6742-A1998/synthese_competence.htm)].
- 69 C2i : pour l'enseignement supérieur, suite du Brevet informatique et Internet (B2i) développé dans l'enseignement secondaire.
- 70 La FADBEN a recensé les compétences mises en œuvre dans des activités d'élèves au CDI ; voir le dossier « Référentiel : des mises en séquences », *Médiadoc*, décembre 1998.
- 71 TPE : dispositif pédagogique mis en œuvre depuis quelques années dans les lycées français ; pour en savoir plus, consulter par exemple : <[<http://www.eduscol.education.fr/D0050/default.htm>].
- 72 Voir le référentiel de la FADBEN, *op. cit.*
- 73 Disponibles sur : <[<http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/cerise/>]
- 74 <[<http://www.bibliotheques.uquam.ca/InfoSphere/index.html>]
- 75 <[<http://www.diliweb.org>]
- 76 <[<http://www.desire.org/detective/detective-fr.html>].
- 77 Voir le projet FEDOX (format d'échange en XML pour les bases de doctorants) et l'ATICA (Agence pour les TIC dans l'Administration).
- 78 Voir à ce sujet les travaux d'André Tricot, dont « La conception ergonomique de documents multimédia » [En ligne] Compte rendu d'une journée de travail, *La lettre de l'URFIST de Toulouse*, n° 28. Disponible sur <[<http://www.urfist.cict.fr/lettres/lettre28/lettre28.html>]
- (consulté le 11 juin 2003).
- 79 Tous les intervenants ayant une action pédagogique auprès des étudiants : bibliothécaires, enseignants, etc.
- 80 Voir annexe. En raison du nombre des participants, dans le groupe et aux côtés du groupe, il est difficile de les citer ici tous : parmi eux se trouvent des formateurs de diverses universités : Grenoble 1, 2 et 3, IEP Grenoble, INSA Lyon, Lyon 3, Paris 5 et d'autres collègues... Merci à eux tous.

#### Chapitre 7

- 81 Par exemple, la chance d'un étudiant particulier à un autre examen, l'effet d'une maladie...
- 82 UE : Unité d'enseignement.
- 83 Des inversions de chiffres se sont manifestement glissées soit dans les tableaux de données, soit dans les graphiques présentés par A. Coulon. Si l'on se réfère aux graphiques, l'analyse est exactement inversée en ce qui concerne le sexe : il y aurait alors une proportion systématiquement plus importante d'hommes qui suivent l'UE de méthodologie documentaire.

- 84 À nouveau une inversion de chiffres semble s'être glissée entre les tableaux et les graphiques en ce qui concerne l'âge des étudiants de la cohorte 90-91. Si l'on se réfère aux graphiques, pour cette cohorte, le rapport entre les proportions d'étudiants de moins de 20 ans serait alors inversé.
- 85 t : test statistique d'hypothèse d'égalité des moyennes dans le cas d'échantillons indépendants ; p : probabilité.
- 86 La note moyenne de ces étudiants calculée sur 100 est supérieure de 6,26 points par rapport aux étudiants qui n'ont pas suivi le cours.

#### Synthèse

- 87 La DBMIST n'est pas la première direction, au ministère chargé de l'enseignement supérieur, dont la mission porte sur l'IST. Dans ce domaine, elle reprend en partie les attributions de la DIST (Direction de l'information scientifique et technique).
- 88 Voir dans ce volume le chapitre de Marinette Gilardi-Monnier et Isabelle Maurer.
- 89 Pour une base de 100 étudiants en 1990, l'effectif moyen des universités est de 160 en 1994 et de 200 en 1998. Ce doublement des effectifs en huit ans a bien évidemment conduit à se poser la question de la manière d'aborder l'enseignement universitaire ; la réflexion sur la formation à la recherche documentaire est une partie de cette réflexion.
- 90 Loi de 1984 sur l'enseignement supérieur ; décret d'application de 1985 sur l'organisation de la documentation à l'université.
- 91 Une « mission de la lecture étudiante » a fonctionné pendant quelques années au ministère chargé de l'enseignement supérieur, dans la première moitié des années 90.
- 92 Voir note 53.
- 93 Voir notamment l'introduction de la communication de Paul Thirion.
- 94 Diane Mittermeyer montre ainsi que « parmi les autres thèmes abordés se trouvent une grande utilisation d'Internet pour répondre aux besoins d'information, la démonstration de l'existence d'une certaine confusion entre informatique et informatique documentaire, mais également le désir de participer à des ateliers de formation afin de pouvoir améliorer ses connaissances ayant trait à la recherche et à l'usage de l'information ».
- 95 Voir également à ce sujet la référence que fait Carla Basili à la résolution du Conseil de l'Europe sur l'apprentissage tout au long de la vie (juin 2002).
- 96 Diane Poirier, citée par Diane Mittermeyer.
- 97 On peut penser par exemple à l'enseignement de l'histoire qui, généralement, réserve une part importante aux sources et à la critique des sources. Encore ce type d'approche n'intervient-il qu'après plusieurs années d'études universitaires.
- 98 Voir par exemple, dans le cas français, le statut des conservateurs des bibliothèques qui précède, dès son article 2, la participation à la formation du public ; mais c'est le cas également pour le statut des bibliothécaires et celui des assistants des bibliothèques.
- 99 « L'Université de Montréal considère que la maîtrise du bon usage de l'information et des technologies qui la supportent est indispensable à la réussite de tout apprentissage universitaire. Elle la reconnaît donc comme une compétence générique requise pour tous ses étudiants des divers cycles d'études puisque les compétences visées constituent un objectif d'apprentissage pour la vie. » Cet extrait de la déclaration de politique de formation à la recherche d'information (Université de Montréal), cité par Diane Mittermeyer, montre à la fois cette reconnaissance de compétence générique mais aussi la capacité de ce type d'acquis à être utilisé par les étudiants, hors de leur cursus universitaire proprement dit, comme élément de formation tout au long de la vie.
- 100 Voir l'exemple du référentiel de compétences documentaires présenté par Frédérique Simonot.
- 101 Voir notamment la communication d'Alexandre Serres.

#### Ateliers

- 102 Les URFIST ont pour mission de former le personnel des bibliothèques ainsi que le public universitaire (étudiants de troisième cycle et enseignants) à l'information scientifique et technique, et plus généralement les sensibiliser aux nouvelles technologies de l'information.
- 103 Voir la liste des participants et le programme de ces ateliers en annexe.
- 104 Les « sciences » recouvrent ici l'ensemble des disciplines dites scientifiques, parfois appelées aussi sciences dures, sciences exactes, médecine comprise.

- 105 Le terme « Humanités » recouvre les disciplines non scientifiques. Au-delà d'une définition générique de ces deux grands axes disciplinaires, il n'était pas possible de rentrer dans le détail des différents domaines.
- 106 Nous précisons ici que ces ateliers ne pouvaient pas être représentatifs de tous les pays européens, mais visaient simplement à donner une ébauche de représentation de ce qui se passe en Europe dans le domaine de la formation à la maîtrise de l'information.
- 107 Voir note 55.
- 108 Par exemple :  
 Diliweb : <[<http://www.diliweb.org/>] (consulté le 8 octobre 2003).  
 REPERE – Ressources électroniques pour les étudiants, la recherche et l'enseignement : <[<http://reperere.ensib.fr/frontoffice/index.asp>] (consulté le 8 octobre 2003).  
 PRAXISTE : « Recherche d'information par discipline » : <[<http://praxiste.utc.fr/nentree.htm>] et « à la découverte de l'IST » : <[[http://134.214.81.35/praxis/Pages/Sequence1/Pages/1\\_0.htm](http://134.214.81.35/praxis/Pages/Sequence1/Pages/1_0.htm)] (consulté le 8 octobre 2003)..
- 109 Formations initiales assurées par l'ensib pour les conservateurs de bibliothèques et les bibliothécaires. Voir l'article de Sylvie Chevillotte : *Former les bibliothécaires à la formation documentaire en France. Communication pour le 31<sup>e</sup> atelier annuel sur la formation documentaire (WILU AAFD 2002)*. 13-15 mai 2002, Fredericton, Canada [En ligne] <[<http://flay.hil.unb.ca/WILU/presentations/CommWILU1.doc>] (consulté le 3 septembre 2003).
- 110 À travers l'offre de stages de formation continue de l'ensib, des URFIST, des centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques. Les stages portant sur la formation sont annoncés dans Formist, dans la rubrique « Actualités »
- 111 Mittermeyer, Diane. *Les connaissances en recherche informationnelle : résultats d'une enquête auprès d'étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises*. Publication dans ce même volume.  
 Mittermeyer, Diane Quirin, Diane et de nombreux collaborateurs. Étude sur les connaissances documentaires des étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises. <http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf> (consulté le 23 septembre 2003)
- 112 Centre de documentation de l'INSA de Lyon (Institut national des sciences appliquées) INSA de Lyon. Département Premier cycle. Filière TSI. Référentiel des compétences et des capacités. Première et deuxième année. 2002-2003. Lyon : INSA de Lyon, 2003.
- 113 ACRL : Association of College and Research Libraries. [En ligne] : <[[http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards\\_and\\_Guidelines/Information\\_Literacy\\_Competency\\_Standards\\_for\\_Higher\\_Education.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards_and_Guidelines/Information_Literacy_Competency_Standards_for_Higher_Education.htm)] (consulté le 8 octobre 2003).
- 114 Université de Montréal, Secrétariat général. 2002. Politique de formation à l'utilisation de l'information. (Adoption 2002-01-15). [En ligne] : <[[http://www.secgen.umontreal.ca/pdf/reglem/francais/sec\\_30/ens30\\_9.pdf](http://www.secgen.umontreal.ca/pdf/reglem/francais/sec_30/ens30_9.pdf)] (consulté le 23 septembre 2003).
- 115 *Former les étudiants à la maîtrise de l'information*, chapitre « Conception d'un programme ». [En ligne] : <[[http://formist.ensib.fr/reperes/conception/cadre\\_conception.htm](http://formist.ensib.fr/reperes/conception/cadre_conception.htm)] (consulté le 8 octobre 2003).
- 116 FORSIC : <[<http://www.urfist.cict.fr/forsic/>] (consulté le 8 octobre 2003).
- 117 Voir dans ce volume le chapitre de Carla Basili sur « Le Réseau européen sur la culture de l'information (EnIL) ».
- 118 IFLA : International Federation of Library Associations and Institutions ([www.ifla.org](http://www.ifla.org)) (consulté le 8 octobre 2003).
- 119 Conférence des présidents d'universités.
- 120 Mittermeyer, Diane, *op. cit.*



Conception  
lavitrinedetrafik.com  
04 78 29 16 19

Impression  
Imprimerie forézienne  
Dépôt légal n° ??????  
Mars 2004

Presses de l'enssib