

Former aux compétences informationnelles au Québec : une mission partagée

Thierry KARSENTI, professeur en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
Gabriel DUMOUCHEL, doctorant en psychopédagogie, Université de Montréal.

Ce chapitre présente la situation particulière du Québec où l'absence d'enseignants-bibliothécaires fait que les enseignants sont majoritairement en charge de la formation des élèves dans l'acquisition de compétences informationnelles centrées sur les technologies de l'information et de la communication. La place de ces compétences dans la formation des divers acteurs en jeu ainsi que les obstacles à leur développement sont abordés. Une vue d'ensemble de la littérature empirique sur les forces et lacunes des futurs enseignants québécois au niveau de ces compétences est présentée, suivie enfin de pistes de solution.

COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES, FUTURS ENSEIGNANTS, TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION, QUÉBEC, FORMATION INITIALE, BIBLIOTHÉCAIRES, CONNAISSANCES DOCUMENTAIRES, RECHERCHE D'INFORMATION.

Introduction

Ce texte présente un regard particulier sur le métier de professeur-documentaliste : celui du Québec. Rapidement, on montre comment ce métier qui existait, il y a déjà quelques décennies, a rapidement été amalgamé avec celui d'enseignant ou de maître. Néanmoins, parce qu'il aborde les nouveaux défis inhérents à ce métier, parce qu'il part de la réalité des jeunes, parce qu'il est construit à partir de données empiriques recueillies sur le terrain, ce chapitre est susceptible d'intéresser ceux qui se soucient de mieux former à ce métier de professeur-documentaliste, ô combien important dans notre société de l'information. De façon plus particulière, ce chapitre a pour objectif de montrer l'importance de bien former les futurs enseignants du Québec (du primaire, du secondaire) aux compétences informationnelles, une habileté qui tend à faire partie du cursus de formation de tout enseignant et élève en Amérique du Nord. Il présente, sommairement, l'évolution de ce métier au fil des

ans dans les bibliothèques scolaires du Québec. Il tente également de mettre en évidence ce qui fait que ce métier est différent au Québec. Dans ce chapitre, nous cherchons donc surtout à montrer l'importance de bien former les futurs enseignants (du primaire, du secondaire) aux compétences informationnelles, en brossant un portrait de la situation actuelle au Québec. Dans la première partie, nous illustrons d'abord l'importance, dans nos sociétés, des technologies pour la recherche d'information. Nous abordons ensuite la nécessité pour les apprenants d'acquérir des compétences informationnelles, notamment dans un contexte de surabondance d'information accessible. L'évolution de la profession d'enseignant-bibliothécaire est ensuite présentée. Nous poursuivons en examinant la place des compétences informationnelles dans la formation des bibliothécaires et des futurs enseignants du Québec, tout en illustrant les défis inhérents à ces formations (peu de collaboration, etc.). Nous concluons par une mise en relief des forces et des lacunes en matière de compétences informationnelles constatées chez les futurs enseignants dans le cadre de différentes études.

1. L'importance des TIC pour la recherche d'information : une considération importante pour le métier de professeur-documentaliste

L'implantation puis l'accès de plus en plus large des technologies de l'information et de la communication (TIC) ont amené leur lot de changements dans plusieurs aspects de la société : notre façon de vivre, d'apprendre, de travailler, de socialiser, et surtout de rechercher de l'information (UNESCO, 2005). Selon certains (O'Reilly, 2005), ces changements s'accélérent depuis l'arrivée du Web 2.0, expression²⁴ désignant entre autres les nouvelles fonctionnalités qui permettent aux internautes d'interagir non seulement avec le contenu des pages, mais aussi entre eux. De fait, contrairement aux pages Web statiques des débuts d'Internet, l'internaute du Web 2.0 a dorénavant la possibilité de participer activement à ce monde technologique et contribue à alimenter, beaucoup plus facilement qu'autrefois, le contenu du Web, tout en informant ses pairs de son évolution (Twitter en est un bon exemple).

En l'espace de quelques années seulement, Internet est devenu pour beaucoup un élément indispensable du quotidien. D'ailleurs, 96 % des jeunes québécois de 12 à 24 ans ont recours à Internet à partir de leur domicile, et 33 % y passent en moyenne 19 heures par semaine (CEFRIO, 2009). La société mondiale du savoir « promise dans les années 1970, vantée dans les années 1980 et envisagée dans les années 1990 avec un

.....
24. Cette expression est souvent critiquée dans la littérature, notamment pour son caractère technico-commercial (Jeanneret, 2007).

respect mêlé de crainte et d'incrédulité » (Gouvernement du Canada, 2000, p. 1) est donc devenue, au *xxi*^e siècle, une réalité incontournable. Un des principaux avantages des TIC pour l'apprenant, c'est l'accès à l'information : un accès plus facile, diversifié, décentralisé, libre et souvent gratuit (95 % des informations présentes sur le Web sont ouvertes au grand public). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec indique d'ailleurs qu'une des premières fonctions des technologies en éducation est de permettre aux apprenants la consultation de sources d'information multiples et variées²⁵. En plus de permettre l'accès à des ressources jusqu'alors difficilement accessibles, les TIC, avec le Web 2.0, facilitent aussi un partage des informations.

En effet, avec l'arrivée de la première génération de Québécois qui ont grandi avec Internet, plusieurs s'attendent aussi à trouver à l'école la commodité, la rapidité et la facilité d'accès à l'information rendue possible par le Web (CEFRIO, 2009). Loin de demeurer passifs à attendre que le savoir leur soit livré, les apprenants du Québec se disent en général habiles pour naviguer et trouver les informations qu'ils cherchent, mais aussi à entrer en contact avec leurs collègues – par l'entremise des TIC – pour obtenir de l'aide, acquérir des connaissances ou développer des compétences (Piette, Pons, Giroux, 2007). On remarque d'ailleurs que les interactions multiples, rendues possibles par le réseau Internet, semblent faire voler en éclat les hiérarchies qui structuraient auparavant la vie scolaire (Baron, 2001). C'est pourquoi les technologies sont appelées à modifier profondément les formes traditionnelles d'éducation (Rosnay, 1999). Les apprenants évoluent ainsi dans un contexte de mutation du rapport au savoir : à l'école, on n'apprend plus uniquement du professeur et du livre.

Au Québec, les technologies de l'information et de la communication, et plus particulièrement Internet, sont dorénavant perçues comme le passage obligé pour accéder aux informations qui servent à produire les connaissances et les savoirs des apprenants. D'ailleurs, une étude menée par Statistique Canada en 2005 démontrait que 78,8 % des Québécois en situation de formation avaient utilisé Internet à la maison pour rechercher de l'information pour des travaux scolaires ou pour résoudre des problèmes²⁶. De plus, une récente étude a permis de constater que 85 % des jeunes québécois de 12 à 24 ans effectuaient des recherches d'informations, ce qui en fait leur principale activité réalisée en ligne (CEFRIO, 2009).

Dans ce contexte, le rôle de ceux qui forment à la recherche d'information dans les écoles est d'une importance capitale dans ce que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2005) nomme la société du savoir. Mais qui amène l'apprenant à identifier clairement l'information recherchée, à la rechercher, à la traiter efficacement, et à en faire un usage éthique et légal à des fins pédagogiques, scolaires ou

25. www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp

26. www.stat.gouv.qc.ca/savoir/indicateurs/tic/individus/tic_etude1.html

académiques ? En somme, qui forme les apprenants aux compétences informationnelles ? Au Québec, ce sont souvent les enseignants « réguliers » du primaire ou du secondaire qui ont cette lourde tâche, sans pour autant être formés à cela. En effet, le métier de « professeur-documentaliste » n'existe pas dans le système éducatif québécois. Et il n'y a pas de cursus universitaire particulier pour cette formation.

2. Les compétences informationnelles, un enjeu éducatif pour les apprenants du Québec

Cette section présente un survol du passage récent d'une problématique d'accès à l'information à celle d'une offre pléthorique d'informations par le biais des TIC, son impact sur l'importance d'acquérir des compétences informationnelles ainsi que la place de celles-ci dans la formation des élèves au Québec.

2.1. De l'accès à l'excès d'information : la nécessité d'acquérir des compétences informationnelles

Les compétences informationnelles, dans notre société du savoir, sont d'une importance capitale pour l'éducation (UNESCO, 2006). En Amérique, cela fait près de dix ans qu'Internet est la première source d'accès au savoir. Sans disparaître complètement, les divers problèmes reliés à l'accès à Internet ont graduellement fait place à des problèmes liés à l'excès d'information sur ce dernier. De fait, avec plus de 27,5 millions de pages Web indexées²⁷, l'offre d'information est surabondante et sans cesse grandissante. Pour s'y retrouver, l'utilisation des moteurs de recherche est devenue une habitude au sein de la grande majorité de la population. À titre d'exemple, la firme ComScore²⁸ affirmait qu'il y avait eu plus de 131 millions de recherches effectuées mondialement, dont 87 millions sur Google, pour le seul mois de décembre 2009. De nos jours, il est donc difficile d'imaginer l'enseignement et l'apprentissage sans ces outils. Il y a même lieu de se demander à qui les questions posées à Google l'étaient avant sa création, il y a maintenant 11 ans.

Par conséquent, la formation aux compétences informationnelles dans notre société du savoir est d'une grande importance. M. Serres (2005) souligne d'ailleurs qu'il ne faut pas « laisser les jeunes seuls face à Internet, en se fondant sur le postulat d'une égalité formelle et illusoire devant la connaissance et sur la croyance naïve dans leur autonomie spontanée de jugement » (p. 39), car avec le renversement du processus traditionnel de validation de l'information, c'est aux usagers d'évaluer l'information qui se présente à eux sur Internet.

.....

27. www.worldwidewebsize.com

28. www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2010/1/Global_Search_Market_Grows_46_Percent_in_2009

En fait, comme le souligne R. D. Lankes (2008), la crédibilité de l'information sur Internet repose de plus en plus sur la fiabilité (comparer une information avec plusieurs sources) plutôt que sur l'autorité traditionnelle (se fier à un expert), étant donné l'abondance d'informations et le fait que l'utilisateur doit l'évaluer lui-même. Mais pour permettre aux apprenants d'apprendre à comparer différentes sources, leurs enseignants (ou bibliothécaires) doivent être adéquatement formés pour cela. En outre, comme l'indique M. Serres (2005), plusieurs éléments compliquent l'évaluation de l'information sur Internet. Reprenant la notion d'« infos-pollutions » avancée par É. Sutter, M. Serres signale d'abord que la surabondance de l'information exige qu'on soit en mesure d'identifier l'information utile. De plus, la désinformation, la médiocrité de l'information disponible sur Internet tout comme la présence d'informations dangereuses (ex. sites négationnistes), rend nécessaire la capacité d'évaluer adéquatement l'information trouvée. Enfin, l'invasion publicitaire au sein des moteurs de recherche comme Google complique également la distinction entre liens sponsorisés et résultats de recherche.

Soulignons enfin que la venue du Web 2.0 a modifié de façon importante les critères d'évaluation de l'information sur Internet. En effet, certains outils du Web 2.0, tels les wikis²⁹, ont rendu les informations évolutives, sans auteur unique ou facilement identifiable, et modifiables par quiconque, peu importe son expertise (Oberhelman, 2007). Il n'y a qu'à penser à Wikipédia, l'encyclopédie la plus consultée sur Terre (7^e site le plus visité au monde selon la firme Alexa³⁰), où une entrée peut – en théorie – être modifiée par n'importe qui. En fait, le Web 2.0 est en train de modifier la façon d'établir l'autorité académique de certaines références (Jensen, 2007), et les limites deviennent floues à plusieurs niveaux, même pour les experts (Gray, Thompson, Clerehan, Sheard, Hamilton, 2008).

Parallèlement, au Québec (et même ailleurs dans le monde), lorsque les élèves du primaire et du secondaire veulent obtenir de l'information dans le cadre de leurs études, ils font principalement appel à Google ou encore à Wikipédia (Piette, Pons, Giroux, 2007). Or, devant les infos-pollutions et les changements apportés à l'évaluation de l'information par le Web 2.0, ces habitudes de recherche nécessitent l'acquisition de compétences informationnelles. D'ailleurs, certains affirment ne pas connaître les règles relatives au plagiat sur Internet et demandent à être formés à ce niveau (CEFRIQ, 2009). Mais quelle place accorde-t-on à ces compétences dans leur formation ?

2.2 Les compétences informationnelles dans la formation des élèves québécois

Dans le cadre de la réforme de l'éducation entamée au tournant du millénaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec a publié le *Programme de formation de*

.....

29. Un site Web dont les pages peuvent, en général, être librement modifiées par les visiteurs autorisés

30. www.alexa.com

*l'école québécoise*³¹. Formulé selon l'approche par compétences, ce référentiel présente entre autres les compétences transversales que les élèves devront développer au cours de leur formation entre la maternelle et la fin de leurs études secondaires.

Celles-ci désignent des compétences génériques se déployant à travers l'ensemble des domaines d'apprentissage. Sans en faire explicitement mention, le *Programme* intègre les compétences informationnelles dans la compétence transversale « exploiter l'information ». Celle-ci a pour composantes le fait de savoir s'approprier l'information (sélectionner les sources pertinentes), d'en tirer profit (répondre à ses questions à partir de l'information recueillie), et de reconnaître diverses sources d'information (explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune). Le *Programme* précise que cette compétence doit évoluer au gré du parcours scolaire de l'élève selon certains critères d'évaluation somme toute assez vagues³². Par ailleurs, il est à noter que l'information dont il est question dans cette compétence ne se limite pas à celle qui se trouve sur Internet; elle comprend notamment toute information accessible sur support imprimé, médiatique et numérique. D'autre part, on note que les compétences informationnelles se retrouvent aussi de manière non explicite dans d'autres compétences transversales du référentiel, comme « exercer son jugement critique » (vérifier l'exactitude des données) ou « exploiter les TIC » (chercher sur le Web). En somme, cette brève analyse du *Programme de formation de l'école québécoise* démontre que ce dernier reconnaît que les compétences informationnelles doivent être développées par les élèves durant leur parcours scolaire.

Ce volet de la mission d'éducation de l'école québécoise repose principalement sur deux corps professionnels, à savoir les bibliothécaires scolaires et les enseignants. Les deux prochaines sections présentent donc un état de la situation sur leur rôle dans la formation des élèves du Québec aux compétences informationnelles.

3. Les bibliothèques scolaires du Québec face aux compétences informationnelles

Cette section présente d'abord un survol historique des enseignants-bibliothécaires au sein de l'école québécoise. Après avoir expliqué l'absence de ce corps professionnel, elle donne un portrait actuel du personnel responsable des bibliothèques scolaires du Québec, et détaille la place des compétences informationnelles dans la formation des bibliothécaires québécois.

.....
31. www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp

32. Consultation de sources variées, sélection de données pertinentes, organisation cohérente de l'information, recours efficace à l'information, utilisation dans de nouveaux contextes.

3.1. Survol historique sur les enseignants-bibliothécaires dans l'école québécoise

L'apparition des bibliothèques dans les écoles primaires ou secondaires québécoises peut être datée du milieu du XIX^e siècle, mais dans certains contextes uniquement. Elle a été notamment freinée « par les autorités religieuses qui cherchaient à contrôler le livre et les bibliothèques tant au sein des écoles que des paroisses » (Dion, 2008). Rappelons ici qu'au Québec, l'école publique n'est devenue graduellement laïque que dans les années 1960, puis officiellement qu'en 2008 (Proulx, 2008), alors qu'elle l'est depuis 1905 en France.

Il aura fallu attendre près d'un siècle pour que l'implantation de bibliothèques soit généralisée dans les écoles du Québec, suite au *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement* de 1963, mieux connu sous le nom de *Rapport Parent* au Québec (Dion, 2008). Avec l'apparition des bibliothèques dans la plupart des écoles du Québec, il y a eu quelques « professeurs-documentalistes » embauchés dans certaines d'entre-elles, mais c'était il y a plus de 30, voire 40 ans. En effet, cette catégorie de personnel enseignant, appelée alors « enseignant-bibliothécaire », a depuis disparu (Tilbian, 2005a). Cette disparition fut en grande partie causée par l'absence de fonds fléchés de l'État pour les bibliothèques. Trop souvent, les sommes confiées aux regroupements d'écoles furent utilisées à d'autres fins et la très grande majorité des enseignants-bibliothécaires ont alors perdu leur poste. Puis, une dernière mesure du ministère de l'Éducation du Québec a aboli définitivement le Service des bibliothèques en 1978, ce qui contribua à la fin de cette catégorie de personnel scolaire dans les écoles du Québec (Dion, 2008).

L'idée de former des enseignants-bibliothécaires a refait surface à quelques reprises au Québec au cours des trente dernières années, mais chaque fois l'idée n'a pu prendre forme. Ce fut par exemple le cas en 1989 lorsqu'une recommandation du Comité d'études sur la situation des bibliothèques scolaires québécoises proposa de former des enseignants-bibliothécaires comme en Ontario, la province voisine (ministère de l'Éducation du Québec, 1989). Dans la décennie 1990, plusieurs décrièrent la faiblesse et le déclin des bibliothèques scolaires québécoises. De fait, dans un contexte combinant l'introduction d'Internet dans les écoles à une crise des finances publiques, on notait au tournant du millénaire que celles-ci souffraient d'une diminution marquée tant au niveau de l'achat de documents que du personnel qualifié, tandis que certaines d'entre-elles étaient tout simplement fermées (voir Dion, 2008). Parallèlement, la situation de ces bibliothèques ne s'est guère améliorée au cours de la dernière décennie, comme en témoignent les statistiques sur le personnel lié à ces établissements présentées plus bas.

3.2. Portrait actuel du personnel œuvrant dans les bibliothèques scolaires québécoises

Selon une étude publiée par Statistique Canada en 2005, plus de 92 % des écoles primaires et secondaires du Québec ont une bibliothèque, mais près de 97 % de ces mêmes écoles n'ont pas de bibliothécaires professionnels. Qui s'occupe alors de la bibliothèque dans les écoles du Québec? Selon C. Tilbian (2005b), cinq catégories de personnel sont responsables de ces établissements (voir le tableau ci-dessous), à savoir les bibliothécaires scolaires, les spécialistes des moyens et techniques d'enseignement, les techniciens en documentation, le personnel administratif et les bénévoles.

Catégories de personnel responsable des bibliothèques scolaires au Québec (d'après C. Tilbian, 2005b)

Catégorie de personnel	Formation/responsabilités selon la catégorie de personnel
Bibliothécaire scolaire	Bibliothécaire professionnel titulaire d'une Maîtrise en bibliothéconomie – sciences de l'information
Spécialiste des moyens et techniques d'enseignement	Responsable des services audiovisuels formé en technologie de l'éducation, ou encore responsable de bibliothèque formé en bibliothéconomie – sciences de l'information
Technicien en documentation	Technicien formé en documentation au niveau collégial professionnel québécois
Personnel administratif	Personnel s'occupant de tâches administratives reliées à la bibliothèque scolaire
Bénévoles	Parents d'élèves ou toute autre personne – avec ou sans formation en bibliothéconomie-sciences de l'information ou en documentation – s'occupant bénévolement de la bibliothèque d'une école primaire ou secondaire

Outre les bibliothécaires qui ne sont présents que dans 3 % des écoles québécoises, et qui ne sont pas des enseignants-documentalistes, mais plutôt des individus détenteurs d'une Maîtrise en bibliothéconomie-sciences de l'information, on retrouve des techniciens non formés pour enseigner (Lauret, 2006) et surtout des bénévoles (Coish, 2005). Ces derniers sont en effet majoritaires dans les bibliothèques scolaires des écoles primaires (Tilbian, 2005b). À titre d'exemple, R. Bibeau soulignait en 1998 que 76 % des bibliothèques des écoles primaires étaient gérées par des parents-bénévoles. Plus récemment, dans une école primaire de la région de Montréal, lors de la rentrée scolaire 2010-2011, la directrice de l'école recherchait non pas un, mais bien plusieurs parents pour assurer une présence à la bibliothèque de l'école. Et, faute d'un nombre suffisant de parents, la bibliothèque demeurerait fermée à certaines périodes de la semaine³³.

À l'opposé, en 2006, l'ancien ministre de l'Éducation du Québec reconnaissait que seulement 24 bibliothécaires scolaires étaient en poste au sein du réseau des quelque 2100 écoles publiques du Québec (Allard, 2006), soit dans à peine plus de 1 % des écoles.

.....

33. Propos recueillis en août 2010.

Malgré ce portrait assez particulier, il importe de souligner que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec a entrepris dès 2004-2005 d'embaucher une vingtaine de bibliothécaires scolaires par année sur une période de 10 ans dans le cadre d'un plan d'action sur la lecture à l'école. Ce faisant, la situation des bibliothèques scolaires québécoises semble s'améliorer progressivement.

3.3. Les compétences informationnelles dans la formation des bibliothécaires québécois

Tel que précisé plus haut, le Québec ne forme pas des professionnels à la fois en enseignement et en documentation comme les enseignants-documentalistes en France ou encore les « *teacher-librarians* » aux États-Unis et au Canada anglais. Or, il apparaît que les rares bibliothécaires scolaires québécois seraient davantage formés au niveau de la prestation de services propres aux bibliothèques qu'à enseigner aux élèves – avec un bagage pédagogique conséquent – la recherche documentaire et les compétences informationnelles. D. Lauret (2006) signale à ce sujet que les bibliothèques scolaires du Québec paraissent « être à la pointe en gestion documentaire, mais [que] la partie formation des usagers semble moins prise en compte par les professionnels » (p. 39). De fait, L. Bowler et D. Mittermeyer (2006) observent quant à elles que les écoles de bibliothéconomie, comme celle de l'Université McGill (Montréal, Canada) par exemple, ne font que commencer « à reconnaître que la formation est une activité primordiale des bibliothèques, tant scolaires qu'universitaires » (p. 197).

Certes, elles offrent maintenant une formation élémentaire en enseignement de la maîtrise de l'information. Cependant, le nombre d'écoles de bibliothéconomie offrant une telle formation semble encore restreint. Une étude récente (l'information a été colligée en octobre 2004) a fait un survol international des programmes d'études de 93 écoles de bibliothéconomie et des sciences de l'information afin de déterminer le nombre d'entre elles offrant des cours sur l'enseignement des compétences informationnelles (Julien, 2005). Les résultats montrent que plus de la moitié de ces écoles (51,6 %) n'offraient pas un seul cours sur ce sujet. À notre avis, le fait que peu de bibliothécaires connaissent les techniques d'enseignement et d'évaluation de l'apprentissage est attribuable, en partie, à cette lacune dans leur formation. Ainsi, peu de bibliothécaires connaissent vraiment les éléments importants de l'enseignement, rendant difficile l'évaluation de l'efficacité de leur propre enseignement (Bowler, Mittermeyer, 2006, p. 197-198).

Cependant, les bibliothécaires scolaires du Québec sont tout de même incités à collaborer avec les enseignants du primaire et du secondaire pour amener les élèves à acquérir des compétences informationnelles³⁴. À titre d'exemple, le site Web Form@net³⁵, en ligne

34. www.meq.gouv.qc.ca/lecture/index.asp?page=objectif2

35. www.mels.gouv.qc.ca/lecture/index.asp?page=objectif2_formation

depuis 1997, vise à favoriser une telle collaboration au niveau secondaire tant québécois que français. De son côté, Dion (2008, p. 72) avance que la grande demande des élèves québécois pour de la formation à la recherche d'information sur Internet (Piette, Pons, Giroux, 2007) représente une opportunité pour les bibliothécaires de mettre à contribution leur expertise, notamment en collaborant avec les enseignants. Par contre, ce partenariat souffre entre autres du nombre restreint de bibliothécaires scolaires, des lacunes pédagogiques de leur formation, et du fait que leur rôle ne soit pas encore compris ou reconnu à sa juste valeur (Bernhard, 2005). Par conséquent, force est de constater que la formation aux compétences informationnelles revient surtout aux enseignants du primaire et du secondaire. Mais sont-ils adéquatement formés pour accomplir cette tâche ? Pour y répondre, la prochaine section présente une analyse de la place des compétences informationnelles dans le cadre de la formation reçue par les futurs enseignants du Québec.

4. Les compétences informationnelles dans la formation initiale des maîtres au Québec

Cette section présente d'abord brièvement les aspects théoriques liés aux concepts des compétences informationnelles, le tout dans une perspective opératoire propre à la formation initiale des maîtres au Québec. Elle explore ensuite la place qui est donnée à ces compétences dans ladite formation et recense les obstacles à leur développement.

4.1. Les compétences informationnelles : aspects théoriques des concepts en jeu

4.1.1. Le concept de compétence

Le concept de compétence est encore largement débattu de nos jours, notamment en contexte de formation et d'éducation (Lemaître, Hatano, 2007). Dans le cadre de ce texte, nous nous tiendrons à la définition présentée dans le référentiel officiel de la formation des enseignants du Québec. Au moyen d'une synthèse de la littérature, on y précise que : « [...] la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » (Martinet, Raymond, Gauthier, 2001, p. 45).

C'est à partir de cette définition que le référentiel énonce douze compétences professionnelles que les enseignants québécois doivent aspirer à maîtriser. Par ailleurs, à l'instar de C. Lessard (2009), nous sommes conscients que ce référentiel ne représente pas une solution magique et qu'il est le fruit d'une commande politique effectuée dans le cadre de

la récente réforme de l'éducation au Québec. Cependant, nous sommes nous aussi d'avis que « le référentiel de compétences et son " droit de gérance " sur la formation constituent des avancées importantes pour la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire et qu'ils sont à l'origine de développements importants et significatifs » (p. 143).

4.1.2. *Le concept d'information*

Pour sa part, l'information est elle aussi un concept qui présente une grande variété de définitions dans différents contextes et courants de recherche (Bawden, 2001). Y. Jeanerret (2007) souligne que ce concept fait souvent l'objet de confusions terminologiques avec deux autres concepts qui lui sont liés, c'est-à-dire la connaissance et le savoir. Pour les différencier, il propose d'utiliser le terme d'information « pour désigner la relation entre le document et le regard porté sur lui », celui de connaissance « pour indiquer le travail productif des sujets sur eux-mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes » et celui de savoir « pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société » (p. 119). Or, le concept d'information n'est pas explicitement défini dans le référentiel de formation des enseignants du Québec (Martinet *et al.*, 2001); on fait usage de divers termes le plus souvent liés aux TIC³⁶ pour y référer, notamment « ressources », « ressources documentaires », « sources » et « données ». D'ailleurs, le référentiel signale que les technologies permettent un accès tant à l'information (p. 7), aux connaissances (p. 107) qu'à des objets de savoirs (p. 107), ce qui pourrait suggérer qu'il ne décline pas clairement le processus d'apprentissage propre à ces concepts. En somme, le concept d'information dont il est question dans ce référentiel est vaguement défini, et son usage sur le plan de sa recherche et de son traitement en contexte d'enseignement semble faire principalement référence à des supports technologiques. Ce faisant, il est possible que la formation dispensée aux enseignants québécois en matière de compétences informationnelles tende à délaisser l'information sur support papier telle que celle comprise dans les bibliothèques scolaires.

4.1.3. *Le concept de compétences informationnelles*

Les compétences informationnelles représentent un concept relativement récent qui fait encore l'objet de débats théoriques et terminologiques chez les Anglo-Saxons (Pinto, Cordon, Gomez Diaz, 2010) comme dans la francophonie (Chapron et Delamotte, 2010). D'ailleurs, dans leur note de synthèse publiée dans cet ouvrage, G. Lefevre et C. Grenier-Gire avancent que cette notion est plus réductrice que celle de la culture informationnelle, davantage utilisée en Europe. Notre but se limitant à présenter un état de la situation à propos de ces compétences au Québec où elles représentent le concept le plus en usage en éducation, nous nous en tiendrons à une définition opératoire des compétences informa-

.....
36. À titre d'exemple, on note l'utilisation de CD-ROM, de liens hypertextes, de banques de données ou de clips disponibles sur Internet (Martinet, Raymond, Gauthier, 2001, p. 87).

tionnelles propre au contexte universitaire québécois, telle que présentée dans la *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur*.

Développé par l'association des bibliothécaires américains et traduit par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ, 2005), ce référentiel détaille les indicateurs de performance ainsi que les résultats attendus aux cinq principes qu'un étudiant universitaire du Québec possédant les compétences informationnelles devra maîtriser :

- « [1.] déterminer l'étendue d'information dont il a besoin ;
- [2.] accéder à l'information dont il a besoin de façon efficace et efficiente ;
- [3.] faire une évaluation critique de l'information et de ses sources, et intégrer l'information dans son réseau de connaissances ;
- [4.] utiliser l'information efficacement pour atteindre un objectif spécifique ;
- [5.] comprendre les questions économiques, juridiques et sociales entourant l'utilisation de l'information, accéder à l'information et l'utiliser de façon éthique et conformément à la loi » (p. 4).

Par ailleurs, bien que la *Norme* souligne que les compétences informationnelles ne sont pas intrinsèquement liées aux technologies de l'information (CREPUQ, 2005, pp. 4-5), force est de constater que leur acquisition passe de plus en plus par elles au détriment des informations sur support papier (Durnin, Fortier, 2008). D'autre part, à l'instar du référentiel de formation initiale québécois, le concept d'information n'est pas explicitement défini dans cette *Norme*. En effet, on y parle de « sources d'information multiples disponibles sous différents formats » (p. 7). Parallèlement, la CREPUQ a aussi publié en 2008 un document détaillant le niveau recommandé des compétences informationnelles des étudiants à leur entrée au 1^{er} cycle universitaire québécois. Tout comme la *Norme*, ce document ne précise pas ce qu'il entend par information. De plus, il n'est pas prescriptif ; il vise plutôt à soutenir les praticiens et à fournir aux universités des indicateurs pour mieux évaluer les compétences informationnelles de leurs étudiants. Ces deux documents suggèrent aussi que les compétences informationnelles à développer soient adaptées au contexte et au programme de formation.

Les aspects théoriques des compétences informationnelles ayant été présentés succinctement selon une perspective propre à la formation initiale des maîtres québécoise, la section suivante détaille la place donnée à ces compétences dans ladite formation.

4.2. La place des compétences informationnelles en formation des maîtres au Québec

Le développement des compétences informationnelles est une priorité somme toute récente dans la formation des futurs enseignants québécois. Cette section présente un état de la situation en détaillant la place qu'ont ces compétences dans le cursus de la formation initiale du Québec, ainsi que les différents obstacles à leur développement.

4.2.1. Formation en bibliothéconomie et formation des maîtres : deux solitudes au Québec

La formation des maîtres fait rarement appel aux professeurs en bibliothéconomie ou en sciences de l'information. En effet, les facultés de bibliothéconomie et les facultés d'éducation du Québec collaborent peu et parfois ne participent pas au niveau de la formation des maîtres.

En fait, selon J. Dion, alors présidente de l'Association pour la promotion des services documentaires scolaires du Québec au moment de son entrevue avec C. Tilbian (2005a), ces deux unités de formation universitaires ne visent pas systématiquement dans leurs formations respectives à créer explicitement une telle collaboration ou complémentarité. Chacun forme à des métiers différents qui, même s'ils se côtoient (parfois) au quotidien, ne semble aucunement les amener à collaborer. Par exemple, l'ex-doyen de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal indiquait qu'en 8 ans, aucune réunion n'avait eu lieu avec l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information en vue de bonifier la formation des enseignants³⁷. Or, comme le soulignent J. April et M. Beaudoin (2006), « même si le bibliothécaire est l'expert en termes de compétences informationnelles et celui qui a de l'influence pour développer les habiletés dans l'utilisation à l'information, le professeur joue un rôle essentiel à l'intégration des compétences informationnelles dans la formation » (p. 175).

Par conséquent, nous pouvons avancer que la rareté de la collaboration entre bibliothécaires et professeurs universitaires dans la formation des maîtres représente un obstacle dans l'acquisition des compétences informationnelles chez les futurs enseignants du Québec, voire que ce manque de collaboration perdure une fois l'enseignant en poste. Ainsi, par exemple, un enseignant de français au secondaire de la région de Montréal soulignait qu'après cinq années en poste, il n'avait encore jamais assisté à une réunion à laquelle participait la bibliothécaire de son école³⁸. Cette situation contraste avec les relations entre les professeurs-documentalistes et leurs collègues enseignants girondins telles que décrites par N. Sembel dans cet ouvrage, où le travail d'équipe semble plus fréquent.

4.2.2. Place des compétences informationnelles dans le référentiel de formation des maîtres

Au Québec, la formation des futurs enseignants aux compétences informationnelles est de plus en plus recommandée. À ce sujet, J. Loiseau, S. Harvey, S. Lefebvre, F. Perreault et H. Fournier (2006) soutiennent que « des habiletés de recherche et de traitement de l'information plus développées chez les étudiants en formation à l'enseignement

.....
37. Propos recueillis en mai 2010.

38. Propos recueillis en août 2010.

contribueraient à favoriser leur autonomie dans l'apprentissage » (p. 75). T. Karsenti et G. Dumouchel (2010) renchérissent en notant qu'une telle formation est essentielle « afin qu'ils puissent montrer aux apprenants comment naviguer seuls et efficacement dans le savoir » (p. 205). Mais bien que ces compétences englobent tant l'information numérique que sur support papier, leur développement est souvent perçu d'un point de vue technologique.

En effet, les compétences informationnelles ne sont pas incluses explicitement dans *La formation à l'enseignement : les orientations ; les compétences professionnelles* (Martinet, Raymond, Gauthier, 2001), le référentiel officiel en formation des maîtres du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Selon M. Mottet (2007), elles y sont bel et bien présentes, mais en filigrane, au sein des compétences reliées à la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC). La compétence 8 du référentiel exige de l'enseignant qu'il soit en mesure d'intégrer les TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (Martinet *et al.*, 2001, p. 107). Deux composantes de cette compétence présentent des éléments touchant les compétences informationnelles, plus précisément au niveau de la recherche, du traitement et de l'évaluation de l'information accessible par l'entremise des TIC, sans toutefois spécifier les étapes itératives propres à un tel processus :

- Composante 4 - Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information pour résoudre des problèmes ;
- Composante 6 - Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.

D'autre part, il apparaît que les compétences informationnelles sont aussi comprises au sein de la compétence 4 – « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (*ibid.*, 2001, p. 85). En effet, plusieurs des composantes de cette compétence reprennent certains éléments propres aux compétences informationnelles. La première composante – « créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales » – aborde la résolution de problème par le biais de la recherche d'informations pertinentes (p. 86). La seconde composante – « mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées » – amène l'enseignant à démontrer aux élèves comment accéder à l'information, notamment sur Internet (p. 87). Quant à la troisième composante – « guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet » –, elle requiert de l'enseignant qu'il soit en

mesure de guider les élèves sur le plan de la recherche, de l'utilisation, de l'évaluation et de la sélection de l'information (p. 87).

En somme, sans être présentées explicitement, les compétences informationnelles sont néanmoins comprises dans le référentiel de formation des enseignants du Québec, mais demeurent très vagues dans leur mise en œuvre tant en enseignement-apprentissage que dans leur évaluation. De plus, tel que mentionné plus haut, l'information dont il est question dans ce document n'est pas clairement définie, mais ne se limite pas à celle qui se trouve, par exemple, sur Internet.

4.2.3. Les projets d'intégration des compétences informationnelles dans les programmes de formation des maîtres

Depuis quelques années, quelques universités tentent d'implanter explicitement les compétences informationnelles au sein de divers programmes de formation par l'intermédiaire d'un partenariat entre les bibliothécaires et les formateurs (Carrier, 2005 ; Dugas, 2007).

Au niveau des programmes de formation des maîtres, deux universités montréalaises ont choisi cette méthode d'implantation. À l'Université de Montréal, les étudiants des baccalauréats en éducation préscolaire et primaire, et en enseignement en adaptation scolaire, participent à deux ateliers de trois heures au sein d'un cours de méthodologie de recherche en éducation³⁹. L'évaluation des travaux effectués dans ces ateliers est sommative, et le contenu présenté est sujet à des questions d'examen. À l'Université du Québec à Montréal, un programme de formation aux compétences informationnelles a été implanté au sein de quatre cours du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (Lebrun, Perreault, Verreault, 2006). Un cahier d'activités d'apprentissage sur les compétences informationnelles a été remis aux étudiants, et du matériel pédagogique a été conçu pour les formateurs afin qu'ils puissent mieux intégrer ces compétences dans leur enseignement (Perreault, Lebrun, Verreault, 2008).

4.2.4. Les politiques et programmes universitaires de formation aux compétences informationnelles

La majorité des universités québécoises francophones ont adopté des politiques ou des programmes basés sur la *Norme* de la CREPUQ par rapport à la formation aux compétences informationnelles de leurs étudiants. L'Université de Montréal s'est dotée en 2002 d'une politique de formation à l'utilisation de l'information ayant pour objectif « l'intégration explicite des compétences visées dans les programmes d'études » (p. 1). La bibliothèque de l'Université Laval a produit en 2004 un programme de formation documentaire basé sur l'approche par compétence constituant « un outil d'encadrement pour les programmes d'études

.....
39. www.bib.umontreal.ca/CI/cursus/education.htm

soucieux de développer la compétence visant la maîtrise de l'usage de l'information chez les étudiants, et ce, selon une approche intégrée et continue tout au long du cheminement académique» (Carrier, 2004, p. 3). Quant au réseau de l'Université du Québec, il a conçu le *Programme de développement des compétences informationnelles* qui « vise à mettre en place des moyens permettant aux établissements de l'Université du Québec d'assurer à leurs étudiants la maîtrise des compétences informationnelles qui leur sont nécessaires dans le cadre de leurs études ainsi que dans l'exercice de leur profession »⁴⁰.

Par ailleurs, des guides ont été produits pour soutenir l'intégration des compétences informationnelles dans les programmes de formation (Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal, 2004; Loiseau, 2007). Quelques outils en ligne sont aussi mis à la disposition des formateurs et des étudiants universitaires québécois pour développer de façon autonome leurs compétences informationnelles. On retrouve entre autres le tutoriel InfoSphère qui est offert par trois universités⁴¹, ainsi que le site « InfoCompétences + » développé par la TÉLUQ⁴² pour les étudiants en formation à distance (voir Basque et Ruelland, 2007).

4.3. Les obstacles au développement des compétences informationnelles des futurs enseignants québécois

Plusieurs obstacles au développement des compétences informationnelles de futurs maîtres québécois ont été identifiés par la littérature. Tout d'abord, tel que souligné précédemment, les compétences informationnelles ne sont pas présentes explicitement dans le cursus de formation des enseignants québécois, celles-ci étant comprises dans les compétences TIC à développer. Par contre, s'appuyant sur le fait que ces compétences sont considérées comme étant transversales, la majorité des universités québécoises ont décidé de réduire à un ou deux cours la formation des futurs enseignants portant sur les TIC, ce qui signifie que « plus personne n'en est vraiment responsable » (Karsenti, 2007, p. 213). De plus, en analysant la place des compétences TIC dans les plans de cours en formation enseignante en adaptation scolaire de diverses universités québécoises, J. Viens et C. Hajer (2008) ont constaté que ces cours contribuaient très modestement au développement de ces compétences. Par ailleurs, les TIC sont faiblement intégrées par les enseignants en fonction dans les classes des écoles québécoises pour des raisons, entre autres, d'équipement et de soutien technique (Larose, Grenon, Palm, 2004). De fait, une étude conduite auprès d'environ 7 000 futurs enseignants québécois a révélé que la majorité d'entre eux avaient rarement ou jamais utilisé les TIC lors de leurs deux derniers stages (Karsenti, 2004). Bref, un tel contexte de formation offre peu d'occasions aux futurs enseignants de développer adéquatement leurs compétences informationnelles.

.....
40. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1112

41. Université de Montréal (UdeM), www.bib.umontreal.ca/InfoSphere/ ; Université de Laval (ULaval), www.bibl.ulaval.ca/infosphere/ ; Université du Québec à Montréal (UQAM), www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/

42. Télé-université de l'Université du Québec à Montréal (TÉLUQ), <http://pdci.quebec.ca/infocompetences-integrale-teluq/>

Par ailleurs, les formations aux compétences informationnelles pour les futurs enseignants québécois sont souvent déléguées aux bibliothécaires universitaires, formations qui dépendent alors de la demande des professeurs en sciences de l'éducation, celles-ci étant peu intégrées aux programmes de formation des maîtres (Mottet, 2007). Pourtant, les bibliothécaires universitaires québécois souhaiteraient collaborer davantage avec les professeurs pour offrir des formations intégrées dans les programmes (April, Beaudoin, 2006 ; Delorme, 2008). Par contre, un tel partenariat est compliqué entre autres par le manque de personnel bibliothécaire en plus de « la difficulté à obtenir la coopération des professeurs » (Gilbert, 2001, p. 22). Parallèlement, la Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal (2004) souligne que les formations offertes sont souvent facultatives, générales, limitées à l'utilisation des outils de recherche, concentrées en début de parcours universitaire, non évaluées de manière formelle, et dont les apprentissages ne sont pas renforcés au sein des cours. Par ailleurs, il est à noter que cette situation ne serait pas unique au Québec, comme en témoigne l'étude de M. Asselin et R. Doiron (2004) qui a relevé des constats relativement similaires dans plusieurs facultés d'éducation canadiennes.

En somme, les compétences informationnelles font partie des compétences que les futurs maîtres du Québec doivent acquérir dans le cadre de leur formation. Mais est-ce que celle-ci atteint réellement son but ? La prochaine section étudie cette question en présentant une recension sur les études empiriques ayant analysé le niveau de leurs compétences informationnelles.

5. Les futurs enseignants québécois et les compétences informationnelles : état de la situation

Afin d'analyser le niveau des compétences informationnelles des futurs maîtres du Québec, une recension des études empiriques a été effectuée dont la méthodologie est présentée dans le cadre de cette section. Cette recension offre un état de la situation sur leurs pratiques informationnelles, ainsi que leurs forces et lacunes au niveau de leurs connaissances documentaires et de leurs compétences informationnelles.

5.1. Méthodologie de la recension des études empiriques portant sur les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois

La recension des écrits effectuée visait principalement les études empiriques produites entre 2002 et 2010 sur des sujets touchant les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois. Une liste de mots clés tant en français qu'en anglais a été produite avant d'effectuer la recension. Ces mots clés étaient principalement liés à l'informatique

(ex. TIC, ordinateur), à la formation et la pratique enseignante (pédagogie, formation) ainsi qu'aux compétences informationnelles (recherche et traitement d'information). En ce qui a trait aux outils de recherche utilisés, plusieurs bases de données, revues scientifiques et professionnelles ont été consultées, tant du domaine de l'éducation (Erudit) que du domaine de la bibliothéconomie et sciences de l'information (Documentation et bibliothèques). Le moteur de recherche scientifique Google Scholar a été mis à contribution, et une recherche plus générale a été effectuée au moyen du moteur de recherche Google afin de recenser des études publiées sous forme de rapports, de bulletins ou encore dans les revues scientifiques libres d'accès. Cette recension a permis de récolter un corpus de 17 textes dont certains présentent une même étude publiée sous forme de thèse puis d'articles.

5.2. Le niveau des compétences informationnelles des futurs enseignants québécois

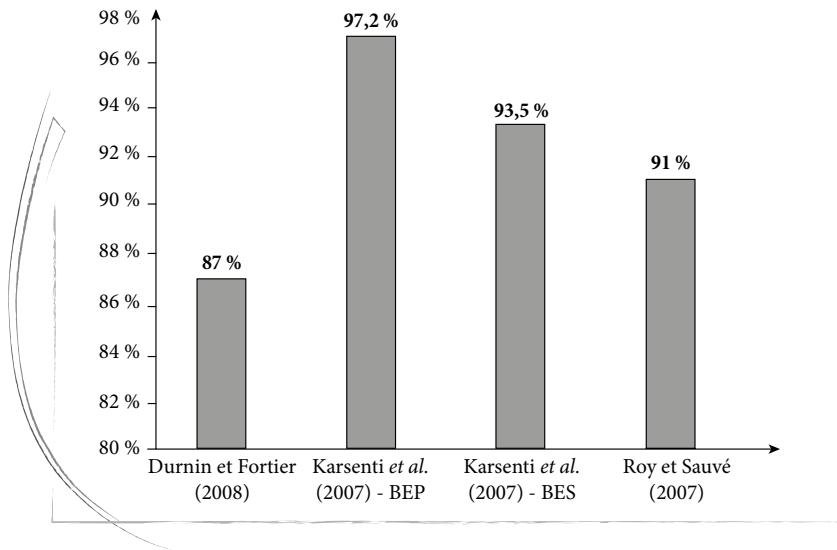
La présente section recense et analyse les pratiques informationnelles des futurs enseignants québécois, ainsi que leurs forces et lacunes au niveau de leurs connaissances documentaires et de leurs compétences informationnelles.

5.2.1. Pratiques informationnelles des futurs enseignants québécois

Comme leurs collègues universitaires (Karsenti, Villeneuve, Raby, Lambrou, Meunier, 2007) et leurs futurs élèves (Piette, Pons, Giroux, 2007), Internet est la 1^{re} source d'information à laquelle les futurs enseignants québécois ont recours dans le cadre de leurs études (Karsenti, Raby, Villeneuve, Gauthier, 2007). En matière d'outils de recherche, ces derniers font davantage appel aux moteurs de recherche généralistes comme Google (voir le premier histogramme) qu'aux catalogues de bibliothèque en ligne ou aux bases de données (Durnin, Fortier, 2008 ; Fournier, 2007 ; Gervais, 2004 ; Karsenti, Raby *et al.*, 2007 ; Roy, Sauvé, 2007).

En contexte de stage d'enseignement, la recherche d'information sur Internet figure dans les principales utilisations des TIC par les stagiaires dans leur planification, leurs activités d'apprentissage, ainsi que leur enseignement (Grenon, 2007 ; Karsenti, 2004 ; Karsenti, Raby *et al.*, 2007 ; Larose *et al.*, 2002). 42 % des stagiaires interrogés par T. Karsenti (2004) ont répondu avoir utilisé les TIC pour naviguer, chercher et collecter de l'information sur Internet, ce qui en faisait leur première utilisation de ces outils en situation de stage. De semblables résultats ont été obtenus dans l'étude de T. Karsenti, C. Raby, C. Villeneuve et C. Gauthier. (2007), où plusieurs affirmaient utiliser Internet pour planifier leur enseignement en y faisant des recherches d'idées pour concevoir des activités, rechercher des images, des textes pertinents, etc. (44 %), et organiser des activités d'apprentissage pendant lesquelles les élèves effectuaient des recherches sur Internet (36 %).

Pourcentages de futurs enseignants québécois utilisant souvent, très souvent et toujours les moteurs de recherche dans le cadre de leurs études.

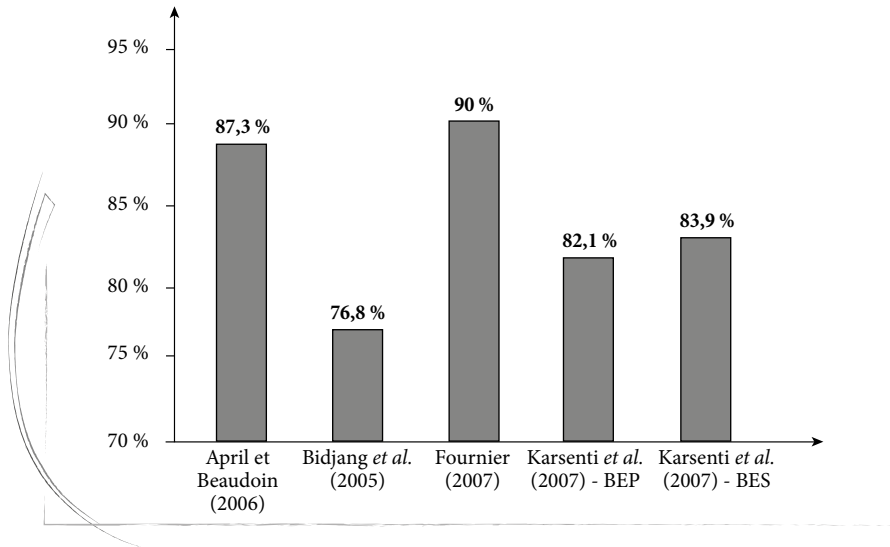


5.2.2 Forces au niveau des compétences informationnelles chez les futurs enseignants québécois

Au niveau des forces relevées chez les futurs enseignants québécois, on constate qu'ils présentent un sentiment d'auto-efficacité élevé face à leurs compétences informationnelles. Comme en témoigne le second histogramme, ils se considèrent majoritairement compétents ou même très compétents à chercher de l'information sur Internet et pour utiliser les moteurs de recherche (April, Beaudoin, 2006; Bidjang, Gauthier, Melouki, Desbiens, 2005; Fournier, 2007; Karsenti, Raby *et al.*, 2007). À titre d'illustration, dans leur étude auprès de plus de 910 stagiaires finissants québécois, Bidjang *et al.* (2005) ont constaté que 76,8 % d'entre eux étaient satisfaits ou très satisfaits de leur compétence à intégrer les TIC dans la recherche d'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage. Pour leur part, T. Karsenti, C. Raby *et al.* (2007) ont constaté que plus de 80 % des 2065 futurs enseignants interrogés considéraient avoir une très bonne ou excellente maîtrise des moteurs de recherche.

D'autre part, ces étudiants ont de similaires perceptions par rapport à leur compétence à aider et enseigner aux élèves comment faire des recherches sur Internet (Fournier, 2007; Karsenti, Raby *et al.*, 2007), en plus de les amener à évaluer les informations trouvées (Bidjang *et al.*, 2005; Karsenti, Raby *et al.*, 2007). De fait, plus de 75 % des futurs enseignants interrogés par Karsenti, Raby *et al.* (2007) se sentaient assez ou fortement efficaces pour aider leurs élèves lorsqu'ils font des recherches sur Internet, et plus de la moitié se considéraient efficaces pour les amener à exercer leur esprit critique face aux informations qu'ils y trouvent.

Pourcentages de futurs enseignants québécois se considérant compétents ou très compétents à chercher de l'information sur Internet et à utiliser les moteurs de recherche.



5.2.3. Lacunes au niveau des connaissances documentaires chez les futurs enseignants québécois

Quelques études effectuées par des bibliothécaires universitaires québécois révèlent que les futurs enseignants présentent des lacunes au niveau de leurs connaissances documentaires. En effet, ils auraient des difficultés à choisir l'outil approprié pour effectuer une recherche d'information (Durnin, Fortier, 2008 ; Lebrun, Perreault, Verreault, Morin, Raby, Viola, 2007 ; Roy, Sauvé, 2007). À ce sujet, J. Durnin et C. Fortier (2008) donnent en exemple que les étudiants ont de la difficulté à différencier un catalogue d'une base de données. Leurs connaissances seraient aussi lacunaires par rapport aux références bibliographiques et à la typologie des sources (Durnin, Fortier, 2008 ; Roy, Sauvé, 2007), certains ne sachant pas, par exemple, reconnaître les éléments bibliographiques d'un article d'une revue savante. Pour leur part, Lebrun *et al.* (2007) signalent que les futurs enseignants ont des lacunes au niveau des critères qu'il faut utiliser pour évaluer l'information sur Internet, ainsi qu'envers les enjeux éthiques posés par Internet (c'est-à-dire quand faut-il citer ce qu'on trouve sur Internet ?). Quant à J. Durnin et C. Fortier (2008), ils font remarquer que ces mêmes étudiants ont parfois des problèmes à accéder aux sources, ceux-ci ne faisant pas la distinction entre le contenu offert gratuitement (via Google, par exemple) et celui offert par le biais des abonnements de la bibliothèque (comme les bases de données).

Toutefois, il faut préciser que les résultats des études citées par rapport aux connaissances documentaires des futurs enseignants québécois (Durnin, Fortier, 2008 ; Lebrun *et al.*, 2007 ; Roy, Sauvé, 2007) ont été obtenus au moyen du questionnaire à choix de

réponse ou à choix multiples (QCM) de D. Mittermeyer et D. Quirion (2003). Or, N. Roy et D. Sauvé (2007) soulignent que cet instrument de mesure ne permet pas d'évaluer leurs compétences informationnelles « à développer ou exécuter des stratégies de recherche dans les outils appropriés, à résoudre des problèmes liés à la recherche d'information, à exercer leur esprit critique et d'analyse sur l'information repérée, etc. » (p. 992). De plus, ce questionnaire ayant été conçu en 2002, certaines questions posées ne tiennent pas compte de l'évolution de l'offre d'information et des outils de recherche (comme le Web 2.0). Par conséquent, il est fortement conseillé de considérer ces résultats avec prudence et de n'y voir qu'une indication de la situation des connaissances documentaires des futurs enseignants québécois.

5.2.4. Lacunes au niveau des compétences informationnelles chez les futurs enseignants du Québec

Quelques études issues principalement des sciences de l'information ont permis d'évaluer les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois et d'en déceler certaines lacunes. Parmi les résultats obtenus, on note que ces étudiants feraient souvent appel à l'essai-erreur dans leurs recherches d'informations (Gervais, 2004; Tabatabai, 2002) et utiliseraient peu les opérateurs booléens ou les options de recherche avancée (Fournier, 2007; Gervais, 2004). De plus, ils auraient tendance à consulter très rapidement les résultats de leurs recherches (April, Beaudoin, 2006; Fournier, 2007; Gervais, 2004; Tabatabai, 2002), un comportement qui s'apparente au « zapping » d'une source à l'autre, ce qui ne paraît « pas comme le résultat d'une analyse approfondie de leur stratégie de recherche » (Gervais, Arsenault, 2005, p. 255).

De son côté, Gervais (2004) a constaté que la majorité des 24 futurs enseignants québécois de son étude auraient de la difficulté à identifier efficacement leur besoin d'information, de sorte que leur démarche de recherche démarre souvent du mauvais pied. Parallèlement, plusieurs des futurs enseignants du Québec ne planifient pas ou peu leur démarche de recherche d'information sur Internet (April, Beaudoin, 2006; Fournier, 2007; Gervais, 2004; Tabatabai, 2002). Par ailleurs, des lacunes ont aussi été signalées au niveau tant de l'évaluation que de l'éthique de l'information. De fait, seulement 45 % des 2065 étudiants interrogés par Karsenti, Raby *et al.* (2007) ont affirmé s'assurer de l'authenticité des informations trouvées sur Internet, tandis que la majorité des 10 futures enseignantes étudiées par Fournier (2007) ne vérifieraient pas les règles liées au plagiat lorsqu'elles font du copier-coller.

5.3. Synthèse sur le niveau des compétences informationnelles des futurs enseignants du Québec

La recension effectuée dans le cadre de ce texte permet de signaler quelques constats à propos des compétences informationnelles des futurs maîtres du Québec. Tout d'abord,

ces derniers ont majoritairement et prioritairement recours aux TIC (c'est-à-dire Internet, moteurs de recherche) pour obtenir de l'information dans le cadre de leurs études tant dans leurs cours que lors de leurs stages d'enseignement. Parallèlement, ils présentent un fort sentiment d'auto-efficacité quant à leur niveau de compétence informationnelle en cours comme en stage. Cependant, lorsqu'on évalue leurs pratiques réelles, on constate davantage de lacunes que de forces autant dans leurs connaissances documentaires que dans leurs compétences informationnelles. Par conséquent, on peut avancer que la majorité des futurs enseignants du Québec ne possède pas des compétences informationnelles suffisamment adéquates pour être efficaces en recherche et traitement de l'information à l'aide des TIC.

Par contre, plusieurs bémols doivent être signalés par rapport à cette affirmation. Tout d'abord, il faut souligner que peu d'études empiriques ont été produites à ce sujet, et que la majorité d'entre elles analysent les compétences informationnelles sous l'angle de la bibliothéconomie et sciences de l'information plutôt que celui des sciences de l'éducation. De plus, on remarque que peu d'études ont analysé ces compétences en situation de cours universitaire, et qu'aucune étude ne les a analysées en situation de stage d'enseignement. Enfin, le Web 2.0 ne semble pas avoir été particulièrement pris en compte dans les études recensées. Par conséquent, nous sommes d'avis qu'il serait approprié d'étudier les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois selon l'angle des sciences de l'éducation et d'une compétence transversale techno-pédagogique, le tout plus particulièrement en contexte de formation initiale en classe et en stage, et en tenant compte du Web 2.0.

Conclusion

Tel qu'indiqué dans l'introduction, ce chapitre a l'avantage de présenter un regard différent sur le métier de professeur-documentaliste : celui du Québec. Il est également d'un intérêt particulier pour la formation des professeurs-documentalistes puisqu'il insiste tout particulièrement sur le rôle prépondérant des technologies dans la recherche d'information, mais surtout sur la nécessité de former à la recherche d'information numérique, habileté appelée compétence informationnelle.

En effet, dans un contexte scolaire où l'information recherchée et traitée par les apprenants passe surtout par le biais des TIC, les compétences informationnelles sont désormais incontournables. Cependant, on note que le Québec ne compte pas actuellement d'enseignants-documentalistes comme en France, que les bibliothécaires scolaires sont rares dans les écoles et sont peu formés au niveau pédagogique pour enseigner adéquatement les compétences informationnelles aux élèves. De plus, on constate que les futurs enseignants sont eux-mêmes peu formés pour les enseigner. En effet, leur formation à ce niveau se concentre davantage sur l'information accessible par l'intermédiaire des TIC, et dépend souvent d'une collaboration rarement systématique entre professeurs et bibliothécaires universitaires. De plus, selon le recensement des études empiriques sur

les compétences informationnelles des futurs maîtres du Québec effectuée dans le cadre de ce texte, il apparaît que ces derniers ne possèdent pas des compétences adéquates. À la lumière de cette situation, il est donc essentiel que la formation québécoise aux compétences informationnelles soit le fruit des collaborations suivantes :

- En formation générale, les enseignants et tout personnel des bibliothèques scolaires adéquatement formés doivent collaborer pour amener les élèves à acquérir les compétences informationnelles dont ils ont besoin pour réussir leurs études;
- En formation initiale, les professeurs en sciences de l'éducation ainsi que ceux en bibliothéconomie-sciences de l'information et les bibliothécaires universitaires doivent collaborer pour former les futurs maîtres afin qu'ils acquièrent les compétences informationnelles nécessaires tant à la réussite de leurs études que pour savoir les enseigner efficacement lorsqu'ils seront enseignants.

Ces collaborations ne peuvent pas être rendues obligatoires pour diverses raisons. C'est pourquoi nous pouvons considérer que la formation aux compétences informationnelles représente actuellement au Québec une mission partagée qu'il faut, à défaut de mieux, encourager et soutenir.

Références

- Allard, M. (2006, 17 octobre). La réforme revue et corrigée. *La Presse*, A2.
- April, J., & Beaudoin, M. (2006). Projet d'intégration des compétences informationnelles : mise à l'essai d'un dispositif en enseignement préscolaire et primaire. *Documentation et bibliothèques*, 52(3), 173-181.
- Asselin, M., & Doiron, R. (2004). Whither they go: An analysis of the inclusion of school library programs and services in the preparation of pre-service teachers in Canadian universities. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22(1), 19-32.
- Baron, G.-L. (2001). L'institution scolaire confrontée aux TIC, *Sciences humaines*, 32, 48-53.
- Basque, J., & Ruelland, D. (2007). *infoCompétences+ : Développement d'un outil informatisé d'autodiagnostic des compétences informationnelles destiné aux étudiants universitaires*. Montréal, QC: Centre de recherche LICEF. Retrouvé sur le site <http://pdci.quebec.ca/docs/infocompetences-telug.pdf>
- Bawden, D. (2001). The shifting terminologies of information. *Aslib Proceedings*, 53(3), 93-98.
- Bernhard, P. (2005). Deux pas en avant, trois pas en arrière. *Québec français*, 136, 51.
- Bibeau, R. (1998). Quand Dewey « surfe » sur le Web. La bibliothèque scolaire à l'heure d'Internet. *Revue de l'EPI*, (92), 109-127.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M., & Desbiens, J. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Bowler, L., & Mittermeyer, D. (2006). Être bibliothécaire au XXI^e siècle: comment donner un sens à l'information? *Documentation et bibliothèques*, 52(3), 197-199.
- Carrier, P. (2004). *Programme de formation documentaire: Université Laval*. Sainte-Foy, QC: Université Laval, Bibliothèque.
- Carrier, P. (2005). Le développement des compétences informationnelles à l'université Laval : l'approche par compétences. Dans *5e Rencontres FORMIST : Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer?* Villeurbanne, France. Retrouvé sur le site <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1171>

- CEFRIO. (2009). *Rapport-synthèse sur la génération C*. Montréal, QC: CEFRIO.
Retrouvé sur le site <http://www.cefrio.qc.ca/fr/documents/publications/Rapport-synthese-sur-la-generation-C.html>
- Chapron, F., & Delamotte, E. (dir.). (2010). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne, France: Presses de l'ENSSIB.
- Coish, D. (2005). *Bibliothèques scolaires et enseignants-bibliothécaires au Canada : résultats de l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles de 2003-2004*. Ottawa, ON: Statistique Canada.
- CRÉPUQ. (2005). *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL)*. Montréal, QC: CRÉPUQ.
- CRÉPUQ. (2008). *Compétences informationnelles: niveau recommandé à l'entrée au 1er cycle universitaire*. Montréal, QC: CRÉPUQ.
- Delorme, S. (2008). Les bibliothèques universitaires québécoises : retour vers le futur. *Documentation et bibliothèques*, 54(2), 81-86.
- Dion, J. (2008). Les bibliothèques scolaires québécoises: une évolution en dents de scie. *Documentation et bibliothèques*, 54(2), 69-74.
- Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal. (2004). *Apprivoiser l'information pour réussir*. Montréal, QC: Université de Montréal.
- Dugas, M. (2007). *Compte-rendu de l'expérimentation d'activités liées aux compétences informationnelles dans le cadre du cours COM1012*. Rouyn-Noranda, QC: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Retrouvé sur le site <http://pdci.quebec.ca/docs/integration-programmes-uqat.pdf>
- Durnin, J., & Fortier, C. (2008). *Appropriation du questionnaire d'auto-évaluation des connaissances informationnelles par les bibliothécaires : le cas des sciences de l'éducation et de l'anthropologie à l'Université de Montréal*. Communication présentée au World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council, Québec, QC. Retrouvé sur le site http://archive.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Durnin_Fortier-fr.pdf

- Fournier, H. (2007). *Stratégies de recherche et de traitement de l'information dans des environnements informatiques et sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants à l'égard de ces stratégies* (Thèse de doctorat non publiée). Montréal, QC: Université du Québec à Montréal.
- Gervais, S. (2004). *Les habiletés en recherche d'information des étudiant(e)s universitaires: une observation* (Mémoire de maîtrise non publié). Montréal, QC: Université de Montréal.
- Gervais, S., & Arsenault, C. (2005). Habiletés en recherche d'information des étudiants de première année universitaire en sciences de l'éducation. *Documentation et bibliothèques*, 51(4), 241-259.
- Gilbert, J. (2001). La formation à l'usage de l'information dans les bibliothèques universitaires: contenu et activités. *Documentation et bibliothèques*, 47(1), 15-25.
- Gouvernement du Canada (2000). *Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Gray, K., Thompson, C., Clerehan, R., Sheard, J., & Hamilton, M. (2008). Web 2.0 authorship: Issues of referencing and citation for academic integrity. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 112-118.
- Grenon, V. (2007). *Impact de la formation en milieu de pratique sur les stagiaires quant au développement de leur niveau d'alphabétisation informatique, de leur sentiment d'auto-efficacité et de leurs attitudes de stress et d'utilité perçue au regard des TIC* (Thèse de doctorat non publiée). Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
- Jeanneret, Y. (2007). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information?* Villeneuve-d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Jensen, M. (2007). Authority 3.0: Friend or foe to scholars? *Journal of Scholarly Publishing*, 39(1), 33-43.
- Julien, H. (2005). Education for information literacy instruction : A global perspective. *Journal of education for library and information science*, 46(3), 210-216.
- Karsenti, T. (2004). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC? *Vie pédagogique*, 132, 45-49.

- Karsenti, T. (2007). Le rapport des futurs enseignants à l'utilisation de l'informatique pédagogique : fondements et trajectoire longitudinale. Dans B. Charlier & D. Peraya (Éd.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 201-217). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Karsenti, T., Raby, C., Villeneuve, S., & Gauthier, C. (2007). *La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*. Montréal, QC: CRIFPE.
- Karsenti, T., Villeneuve, S., Raby, C., Lambrou, R. W., & Meunier, H. (2007). *Conditions d'efficacité de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire pour favoriser la persévérance et la réussite aux études*. Montréal, QC: CRIFPE.
- Karsenti, T., & Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle : une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans D. Boisvert (Éd.), *Le développement de l'intelligence informationnelle : les acteurs, les défis et la quête de sens* (p. 189-213). Montréal, QC: ASTED.
- Lankes, R. D. (2008). Credibility on the internet shifting from authority to reliability. *Journal of Documentation*, 64(5), 667–686.
- Larose, F., Grenon, V., & Palm, S. B. (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. Première partie: L'analyse des données d'enquête par questionnaire*. Sherbrooke, QC: Centre de recherche sur l'intervention éducative.
- Lauret, D. (2006). Bibliothèques scolaires au Québec et Centres de Documentation et d'Information (CDI) en France: analyse comparative de deux systèmes documentaires. *Argus*, 35(2), 34-39.
- Lebrun, N., Perreault, D., & Verreault, L. (2006). *L'information au cœur des apprentissages. Présentation des activités développées dans le cadre du programme de formation aux compétences informationnelles*. Montréal, QC: Service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal. Retrouvé sur le

site [http://pdci.uquebec.ca/integration-education-uqam/presentationtableau\(2\).doc](http://pdci.uquebec.ca/integration-education-uqam/presentationtableau(2).doc)

- Lebrun, N., Perreault, D., Verreault, L., Morin, J., Raby, C., & Viola, S. (2007). Le développement des compétences informationnelles et son intégration disciplinaire dans un programme EPEP à l'heure des TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(1), 47-55.
- Lemaître, D., & Hatano, M. (dir.). (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (p. 127-144). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Loiselle, J., Harvey, S., Lefebvre, S., Perreault, F., & Fournier, H. (2006). Les TIC et le futur enseignant. Comment utiliser les technologies dans le contexte de la réforme? Dans J. Loiselle, L. Lafortune, & N. Rousseau (Éd.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (p. 69-85). Québec, QC: PUQ.
- Loiselle, J. (2007). *Guide pédagogique visant à favoriser le développement des compétences informationnelles des étudiants*. Trois-Rivières, QC: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec - MEQ. Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques. (1989). *Les bibliothèques scolaires québécoises: Plus que jamais. Rapport du comité d'étude*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Mittermeyer, D., & Quirion, D. (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités*

- québécoises. Montréal, QC: CRÉPUQ. Retrouvé sur le site <http://www.crepuq.qc.ca/spip.php?article471&lang=fr>
- Mottet, M. (2007). Formation des maîtres à l'information et à l'éducation à l'information. Dans *Actes du 24e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (p. 845-848). Montréal, QC: AIPU.
- Oberhelman, D. D. (2007). Coming to terms with Web 2.0. *Reference Reviews*, 21(7), 5-6.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0 : Design patterns and business models for the next generation of software*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media. Retrouvé sur le site <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Perreault, D., Lebrun, N., & Verreault, L. (2008). *L'information au cœur de l'apprentissage. Activités d'intégration des compétences informationnelles dans le cadre du Programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire. Dossier de l'étudiant*. Montréal, QC: Service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal.
- Piette, J., Pons, C., & Giroux, L. (2007). *Les jeunes et Internet: 2006 (Appropriation des nouvelles technologies)*. Québec, QC: Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec.
- Pinto, M., Cordon, J. A., & Gomez Diaz, R. (2010). Thirty years of information literacy (1977-2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(1), 3-19.
- Proulx, J.-P. (2008). Le programme d'éthique et de culture religieuse. *Formation et profession*, 15(1), 5-6.
- Rosnay, J. (1999). *La société de l'information au XXI^e siècle : enjeux, promesses et défis*. Paris, France : Cité des Sciences et de l'Industrie.
- Roy, N., & Sauvé, D. (2007). Habitudes de recherche et compétence informationnelle chez les étudiants entrant en sciences de l'éducation. Dans *Actes du 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (p. 990-992). Montréal, QC: AIPU.

- Serres, A. (2005). Évaluation de l'information sur Internet: Le défi de la formation. *BBF*, 50(6), 38-44.
- Tabatabai, D. (2002). *Modeling information-seeking expertise on the web* (Thèse de doctorat non publiée). Montréal, QC: McGill University.
- Tilbian, C. (2005a). Interview de Jocelyne Dion. *Savoirs CDI*. Retrouvé sur le site <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=384>
- Tilbian, C. (2005b). Canada: Bibliothèques scolaires et formation du bibliothécaire scolaire. *Savoirs CDI*. Retrouvé sur le site <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=385>
- UNESCO. (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris, France: Éditions UNESCO.
- UNESCO (2006). *Programme information pour tous*. Paris, France : Éditions UNESCO.
- Université de Montréal. (2002). *Politique de formation à l'utilisation de l'information*. Montréal, QC: Université de Montréal. Retrouvé sur le site http://www.direction.umontreal.ca/secgen/pdf/reglem/francais/sec_30/ens30_9.pdf
- Viens, J., & Hajer, C. (2008). Étude de la place des technologies de l'information et de la communication dans les programmes de formation initiale des enseignants en adaptation scolaire au Québec. Dans *Actes du 25e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (Vol. 5, p. 41-55). Montpellier, France: AIPU.