

Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur

Traduction française du *Framework for Information Literacy for Higher Education* de l'Association of College & Research Libraries (ACRL, 2015)

par le Groupe de travail de la Promotion du développement des
compétences informationnelles (GT-PDCI) du réseau de l'Université du Québec



Octobre 2016

Le réseau de l'Université du Québec

UQAM

UQTR

UQAC

UQAR

UQO

UQAT

INRS

ENAP

ÉTS

TÉLUQ

**Groupe de travail de la Promotion du développement
des compétences informationnelles (GT-PDCI)
du réseau de l'Université du Québec**

475, rue du Parvis
Québec (Québec) G1K 9H7
Canada
Tél. : 418 657-3551
Télé. : 418 657-2132

Coordination

Eve-Lyne Rondeau, Université du Québec

Traduction

France Parenteau, traductrice agréée, OTTIAQ
2895, rue des Hérons
Drummondville (Québec) J2C 8S7
Tél. : 819 473-8995
Courriel : f.parenteau@cgocable.ca
Site Web : www.franceparenteautraductrice.ca

Révision

Adèle Flannery, Université du Québec à Montréal
Jean-Philippe Pouliot, Université du Québec à Chicoutimi
Vicky Gagnon-Mountzouris, École de technologie supérieure
Marie-Renée DeSève Leboeuf, École de technologie supérieure
Daniel Bromby, Bishop's University
Eve-Lyne Rondeau, Université du Québec
François Vasseur, consultant

Ce document est disponible en version électronique à l'adresse suivante : pdc.uquebec.ca



Licence Creative Commons 4.0
[Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale -
Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Présenté par le conseil d'administration de l'Association of College and Research Libraries (ACRL) le 2 février 2015. Adopté par le conseil d'administration de l'ACRL le 11 janvier 2016.

Introduction 5

Fondements

Ces six fondements sont présentés aléatoirement et ne visent pas à suggérer un ordre en particulier.

- L'autorité est construite et contextuelle 8
- La production de l'information est un processus..... 10
- L'information a une valeur..... 12
- La recherche savante est une démarche d'investigation..... 14
- La production de savoirs résulte d'échanges..... 16
- La recherche d'information est une exploration stratégique..... 18

Annexe 1 : Mise en œuvre du *Référentiel*..... 22

Utilisations suggérées du *Référentiel* des compétences informationnelles en enseignement supérieur 22

Introduction – Section destinée aux facultés, aux départements, au corps professoral et aux administrateurs 24

Suggestions à l'intention des facultés, des départements et du corps professoral : comment utiliser le *Référentiel*?..... 25

Suggestions à l'intention des administrateurs : comment soutenir l'utilisation du *Référentiel*? 26

Annexe 2 : Contexte entourant l'élaboration du *Référentiel* 28

Annexe 3 : Lectures complémentaires..... 32

Le présent *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur* (le « *Référentiel* ») est né de la conviction que le développement des compétences informationnelles, en tant que visée d'amélioration de l'éducation, ne se réalisera pleinement que s'il est appuyé par un ensemble de concepts de base solide. Depuis la publication il y a 15 ans du document *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*¹ (*Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur en français*), les bibliothécaires et les associations œuvrant dans le milieu de l'enseignement supérieur ont créé des objectifs d'apprentissage, des outils et des ressources que plusieurs établissements ont mis en œuvre afin d'intégrer les compétences informationnelles à leurs programmes d'études. Désormais, l'évolution rapide de l'environnement éducatif de l'enseignement supérieur et la mobilité de l'écosystème informationnel dans lesquels nous évoluons exigent que nous portions une plus grande attention aux concepts de base qui sous-tendent cet environnement. Les étudiants sont maintenant appelés à jouer un rôle important dans la création de savoirs, dans la compréhension des limites et de la dynamique changeante du monde de l'information ainsi que dans l'utilisation éthique de l'information, des données et du savoir. Les membres du corps professoral héritent également de responsabilités accrues lors de la conception de programmes d'études et d'activités d'apprentissage qui incluent l'examen approfondi des questions liées à l'information et à la production des savoirs dans leurs champs d'études. Le rôle des bibliothécaires s'est aussi élargi : ils ont maintenant la responsabilité d'identifier les concepts fondamentaux propres à leur domaine pouvant enrichir la formation des étudiants, de créer un plan cohérent de développement des compétences informationnelles et de collaborer plus étroitement avec les facultés, les départements et le corps professoral dans son ensemble.

Le *Référentiel* s'articule autour de concepts fondamentaux connexes, appuyés de possibilités de mise en œuvre souples, plutôt que de constituer un ensemble prescrit d'objectifs et de résultats d'apprentissage. La particularité de ce *Référentiel* provient de son recours à des fondements auxquels sont reliés, de manière structurée et de sorte à former un tout cohérent, de nombreux autres concepts et idées au sujet de l'information, de la recherche et de la production de savoirs. Cet appel à des fondements de compétences informationnelles s'appuie sur les travaux de Wiggins et McTighe², lesquels traitent de la conception et de l'élaboration de programmes d'études et de cours. Elle s'appuie aussi sur la notion de *fondements*³, ces principes qui, dans toute discipline, servent de passerelles ou de ponts permettant d'atteindre une meilleure compréhension de la discipline, d'adopter des façons de penser (des points de vue) propres à la discipline et d'en améliorer la pratique. Le présent *Référentiel* s'appuie aussi sur une étude en cours employant la méthode Delphi. Cette étude recense plusieurs fondements liés au développement des compétences informationnelles⁴, mais les aborde en adoptant une toute nouvelle approche. Il inclut notamment deux types de cibles d'apprentissage : les *habiletés*⁵, qui présentent des exemples de savoir-faire permettant aux apprenants de mieux comprendre les six fondements, et les *dispositions*⁶, qui décrivent des états d'esprit, des attitudes et des valeurs à développer dans un contexte d'apprentissage des compétences informationnelles. Le référentiel est divisé en six sections. Chacune des sections présente l'un des fondements du développement des compétences informationnelles ainsi qu'un ensemble d'actions liées aux habiletés et aux dispositions qui composent cette dimension de la compétence.

Les six fondements traités dans le présent *Référentiel* sont les suivants :

- L'autorité est construite et contextuelle.
- La production de l'information est un processus.
- L'information a une valeur.
- La recherche savante est une démarche d'investigation.
- La production de savoirs résulte d'échanges.
- La recherche d'information est une exploration stratégique.

Ni les habiletés ni les dispositions associées à chaque fondement ne visent à dicter une ligne de conduite que les établissements devraient adopter dans la mise en œuvre du *Référentiel*. Il revient à chaque bibliothèque d'enseignement supérieur et à ses partenaires de déployer ces concepts de la façon qui convient le mieux à leur situation particulière, y compris quant à la détermination des cibles d'apprentissage. Pour la même raison, ces listes ne doivent pas être considérées comme exhaustives.

Par ailleurs, le *Référentiel* s'appuie aussi largement sur le concept de « métalittératie »⁷, qui offre une vision renouvelée du développement des compétences informationnelles et en fait un ensemble de compétences globales grâce auxquelles les étudiants deviennent à la fois des consommateurs et des créateurs d'information pouvant participer pleinement aux activités se déroulant dans divers espaces collaboratifs⁸. La « métalittératie » exige des participants un engagement comportemental, affectif, cognitif et métacognitif dans l'environnement informationnel.

Le *Référentiel* adhère à cette vision de la « métalittératie » qui accorde une grande importance à la métacognition⁹, ou à l'autoévaluation critique comme ressource essentielle au développement de l'autonomie informationnelle dans un environnement évoluant rapidement.

Puisque ce *Référentiel* présente le développement des compétences informationnelles comme un processus d'apprentissage continu qui englobe l'ensemble du cheminement universitaire des étudiants et qui concourt à l'atteinte d'autres visées académiques et sociales, il propose une définition élargie des compétences informationnelles, qui met en relief leur caractère dynamique, flexible, évolutif et collaboratif.

Les compétences informationnelles englobent de manière intégrée la recherche éclairée et réflexive d'information, la compréhension des procédés grâce auxquels l'information est produite et mise en valeur, l'utilisation de l'information pour générer de nouveaux savoirs et la participation éthique à des communautés d'apprentissage.

Le *Référentiel* ouvre de nouvelles perspectives aux bibliothécaires, aux membres des facultés, des départements et, plus largement, au corps professoral et aux autres partenaires institutionnels qui souhaitent :

- restructurer les séances de formation, les activités et les tâches d'apprentissage, les cours et même les programmes d'études;
- tisser des liens entre les compétences informationnelles et la réussite des étudiants;
- collaborer à des recherches pédagogiques et y faire participer les étudiants;
- élargir la portée des discussions concernant les apprentissages des étudiants, le développement professionnel des enseignants, et l'évaluation des apprentissages sur les campus et à l'extérieur de ceux-ci.

Notes

1. Association of College & Research Libraries, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Chicago, 2000) En français : *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur*, traduite de l'anglais par le Groupe de travail sur la formation documentaire du Sous-comité des bibliothèques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), 2005.
2. Grant Wiggins and Jay McTighe. *Understanding by Design*. (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004).
3. Les fondements sont des concepts de base qui, une fois maîtrisés par l'apprenant, lui ouvrent de nouvelles perspectives et avenues de compréhension d'une discipline ou un domaine de connaissances plus complexe. La compréhension de ces fondements entraîne un changement profond chez l'apprenant. Seule leur maîtrise permet à l'apprenant de devenir expert du champ d'études ou du domaine de connaissances. Les fondements peuvent être considérés comme des portails que l'apprenant doit franchir afin d'élargir ses horizons et sa compréhension. Jan H. F. Meyer, Ray Land, and Caroline Baillie. "Editors' Preface." In *Threshold Concepts and Transformational Learning*, edited by Jan H. F. Meyer, Ray Land, and Caroline Baillie, ix–xlii. (Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2010).
4. Pour obtenir plus d'information concernant l'étude Delphi non encore publiée portant sur les fondements et les compétences informationnelles et qui est dirigée par Lori Townsend, Amy Hofer, Silvia Lu et Korey Brunetti, consultez le site : <http://www.ilthresholdconcepts.com/>. Lori Townsend, Korey Brunetti, and Amy R. Hofer. "Threshold Concepts and Information Literacy." *portal: Libraries and the Academy* 11, no. 3 (2011): 853–69.
5. Les habiletés désignent les actions que la personne compétente pose et les ressources auxquelles elle fait appel pour traiter les situations liées à un fondement.
6. De manière générale, une disposition désigne une tendance à agir ou à penser d'une certaine façon. Plus précisément, une disposition est un regroupement de préférences (tendances), d'attitudes et d'intentions ainsi qu'un ensemble d'appétitudes qui permettent à une personne d'accomplir ce qui doit l'être selon ses préférences ou ses intentions. SALOMON, Gavriel. "To Be or Not to Be (Mindful)", exposé présenté lors d'une assemblée de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans (Louisiane), 1994.
7. La métalittératie élargit la portée des compétences informationnelles traditionnelles (déterminer, accéder, repérer, comprendre, produire et utiliser) pour inclure la production et la diffusion conjointes de l'information dans des environnements numériques participatifs (collaborer, produire et partager). Cette approche exige une adaptation constante aux nouvelles technologies et une compréhension de la pensée critique et des efforts de réflexion nécessaires pour prendre part aux activités de ces espaces collaboratifs en ligne en tant que producteurs, collaborateurs et diffuseurs. Thomas P. Mackey and Trudi E. Jacobson. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. (Chicago: Neal-Schuman, 2014).
8. Thomas P. Mackey and Trudi E. Jacobson. "Reframing Information Literacy as a Metaliteracy." *College and Research Libraries* 72, no. 1 (2011): 62–78.
9. La métacognition consiste à être conscient de ses processus mentaux et à les comprendre. Elle met l'accent sur la façon dont les gens apprennent et traitent l'information, en tenant compte de la connaissance qu'ont les personnes de leur façon d'apprendre. (Jennifer A. Livingston. "Metacognition: An Overview." Online paper, State University of New York at Buffalo, Graduate School of Education, 1997. <http://qse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>.)

L'autorité est construite et contextuelle

La qualité des sources d'information dépend de l'expertise et de la crédibilité de leurs auteurs. Elle est également évaluée en fonction des besoins d'information exprimés et du contexte dans lequel les renseignements seront utilisés. L'autorité d'une source d'information est un construit du fait que diverses communautés sont susceptibles de reconnaître différents types d'autorité. Elle est aussi contextuelle puisque le besoin d'information aide à déterminer le niveau d'autorité requis.

Les experts savent que l'autorité est un type d'influence reconnu ou exercé au sein d'une communauté. Ils abordent le concept d'autorité en adoptant une attitude qui reflète un scepticisme éclairé et une ouverture d'esprit à l'égard de perspectives, d'écoles de pensée et de points de vue différents. Les experts savent qu'ils doivent soupeser la validité de l'information créée par différentes autorités et composer avec divers préjugés et préférences. Ceci fera en sorte que certaines sources seront privilégiées par rapport à d'autres, particulièrement lorsqu'il est question des convictions personnelles, du sexe, de l'orientation sexuelle ou culturelle des autres personnes. Les apprenants qui comprennent et admettent ce concept sont amenés à porter un jugement critique sur l'information trouvée, qu'il s'agisse d'un court billet de blogue ou d'un compte rendu de conférence évalué par des pairs. Ils sont aussi mieux outillés pour poser des questions appropriées concernant l'origine, le contexte et la pertinence de l'information trouvée en fonction de leur besoin d'information. Ainsi, les apprenants en viennent à respecter l'expertise que l'autorité représente, tout en faisant preuve de sens critique à l'égard des systèmes qui contribuent à asseoir cette autorité et l'information produite par celle-ci. Les experts savent rechercher les sources faisant autorité, mais ils sont aussi conscients que certaines sources peu susceptibles de constituer des autorités peuvent en devenir, en fonction des besoins. Les apprenants sont souvent contraints de se fier à des indicateurs de base pour évaluer la qualité d'une source (p. ex., le type de publication ou les antécédents de l'auteur), tandis que les experts distinguent les courants de pensée et détectent les paradigmes propres à diverses disciplines.

Habilités

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- caractérisent et distinguent les différents types d'autorité tels que l'expertise en la matière (p. ex., la production de savoirs), la position occupée au sein de la société (p. ex., une charge publique ou un titre) ou une expérience particulière (p. ex., avoir participé à un événement d'importance historique);
- utilisent des outils de recherche et des indicateurs d'autorité pour évaluer la crédibilité des sources, tout en tenant compte des éléments pouvant atténuer cette crédibilité;
- sont conscients que plusieurs disciplines possèdent des sources d'information bien établies, telles que des publications et des chercheurs renommés, que certains spécialistes peuvent quand même remettre en question;
- savent que le contenu faisant autorité peut être présenté de façon formelle ou informelle, et qu'il peut être diffusé sur différents types de supports;
- prennent conscience qu'ils sont en voie de développer leur propre autorité dans un champ de pratique particulier et que des responsabilités sont associées à ce processus, notamment la recherche de l'exactitude et de la fiabilité, le respect des droits de propriété intellectuelle et la participation à des communautés de pratique;
- saisissent la dynamique sociale de l'environnement informationnel, les liens que les sources d'information reconnues tissent entre elles et les développements qui en résultent.

Dispositions

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- font preuve d'ouverture d'esprit lorsqu'ils sont confrontés à des points de vue divergents;
- sont motivés à rechercher des sources faisant autorité, reconnaissant que ces sources peuvent être conférées ou se manifester de façon imprévue;
- prennent conscience de l'importance de porter un jugement critique sur le contenu d'une source en se méfiant de leurs propres préjugés et convictions;
- remettent en question les notions traditionnelles entourant l'établissement des autorités et reconnaissent la valeur d'idées et de points de vue différents;
- reconnaissent qu'il leur faudra souvent s'autoévaluer afin de conserver ces dispositions et ces façons d'agir.

La production de l'information est un processus

L'information, quel que soit son format, est produite pour transmettre un message et est diffusée au moyen d'un mode de communication précis. Les processus itératifs que sont la recherche, la création, la révision et la diffusion de l'information varient et le produit final reflète ces différences.

Le processus de création de l'information conduit à sa diffusion sous de multiples modes et formats. C'est pourquoi les experts ne s'attardent pas au format sous lequel elles apparaissent lorsqu'ils sélectionnent les sources d'information dont ils ont besoin. Les possibilités et les contraintes qu'offre chaque processus de création ainsi que les besoins d'information particuliers déterminent l'utilisation de la ressource. Les experts savent que l'information créée est valorisée de façon différente dans différents contextes (p. ex., le milieu universitaire ou le lieu de travail). Les éléments qui affectent la création ou se reflètent sur celle-ci, comme les modifications avant ou après la publication ou le processus de révision, peuvent être des indicateurs de qualité. La nature dynamique de la création et de la diffusion de l'information exige qu'on y porte une attention continue pour comprendre l'évolution des processus de création. Les experts tiennent compte de la nature de la création de l'information et examinent les processus qui sous-tendent la création ainsi que le produit final pour évaluer objectivement l'utilité de l'information. Les apprenants prennent conscience de l'importance du processus de création et apprennent progressivement à raffiner leur choix de sources d'information lorsqu'ils recherchent des produits d'information susceptibles de répondre à leurs besoins d'information.

Habilités

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- mettent en relation les forces et les limites liées aux différents processus de création de l'information;
- évaluent l'adéquation d'un processus de création d'un produit d'information avec un besoin précis d'information;
- distinguent et exploitent les processus de création et de diffusion de l'information traditionnels et émergents dans une discipline donnée;
- reconnaissent que l'information peut être perçue différemment en fonction du format sous lequel elle est présentée;
- sont conscients des répercussions des formats d'information dont le contenu est statique ou dynamique;
- examinent la valeur attribuée à différents types de produits d'information dans divers contextes;
- transposent à de nouveaux types de produits d'information les connaissances qu'ils possèdent concernant les forces et les limites qu'offrent divers produits d'information;
- en viennent à comprendre, au cours de leurs propres processus de création, que leurs choix affectent le but dans lequel un produit d'information sera utilisé ainsi que le message transmis par ce produit.

Dispositions

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- sont enclins à rechercher les caractéristiques des produits d'information qui les éclairent au sujet du processus de création sous-jacent;
- accordent de la valeur au processus de mise en correspondance d'un besoin d'information avec un produit d'information;
- acceptent que la création de l'information passe par des communications empruntant différents modes et formats;
- acceptent l'ambiguïté qui entoure la valeur potentielle de l'information créée au moyen de formats ou de modes émergents;
- résistent à la tentation d'associer systématiquement le format au processus de création qui le sous-tend;
- savent que différentes méthodes de diffusion de l'information ayant des buts différents sont à leur disposition.

L'information a une valeur

L'information possède de la valeur à plus d'un titre : en tant que produit de consommation, en tant que moyen d'éducation, en tant que facteur d'influence et de négociation ainsi que comme outil permettant de mieux comprendre le monde. La production et la diffusion de l'information sont influencées par divers facteurs juridiques et socioéconomiques.

La valeur de l'information se manifeste dans divers cadres, notamment dans les pratiques du milieu de l'édition, dans les droits d'accès à l'information, dans la commercialisation des renseignements personnels et dans la législation touchant à la propriété intellectuelle. L'apprenant peut avoir quelque difficulté à saisir qu'on puisse attribuer de la valeur à l'information dans un environnement où abonde l'information « gratuite », et où le concept de propriété intellectuelle se limite souvent à des mentions ou des avertissements relativement au plagiat et à la protection du droit d'auteur. À titre de créateurs et d'utilisateurs d'information, les experts savent quels droits et quelles responsabilités leur échoient lorsqu'ils participent aux activités d'une communauté vouée à la production de savoirs. Ils comprennent que la valeur de l'information peut être influencée par de puissants intérêts, au point de marginaliser certaines sources. Les individus et les organismes peuvent se servir de l'information comme d'un levier pour provoquer des changements ou pour obtenir des bénéfices locaux, sociaux, économiques ou personnels. Les experts comprennent qu'il revient à chaque personne d'agir de façon responsable et de faire des choix réfléchis en ce qui concerne le moment approprié pour se conformer aux pratiques juridiques et socioéconomiques régissant la valeur de l'information ou pour les contester.

Habilités

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- reconnaissent l'apport des auteurs originaux en citant adéquatement leurs sources;
- comprennent que la propriété intellectuelle est un construit juridique et social qui varie en fonction de la culture;
- tiennent compte des objectifs et des caractéristiques propres au droit d'auteur, à l'utilisation équitable, au libre accès et au domaine public;
- saisissent comment et pourquoi certaines personnes ou certains groupes de personnes peuvent être ou devenir sous-représentés ou systématiquement marginalisés au sein des systèmes qui produisent et diffusent l'information;
- sont conscients des problèmes et des enjeux liés à l'accès et au manque d'accès à l'information;
- décident où et comment leur information est publiée;
- comprennent comment la marchandisation de leurs renseignements personnels et les interactions en ligne affectent l'information qu'ils reçoivent et l'information qu'ils produisent ou diffusent en ligne;
- font des choix éclairés en ce qui a trait aux transactions en ligne qu'ils effectuent en ayant pleinement conscience des problèmes associés à la protection de la vie privée et à la commercialisation des renseignements personnels.

Dispositions

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- respectent les idées originales émises par d'autres personnes;
- valorisent les compétences ainsi que le temps et les efforts nécessaires à la production de l'information;
- se perçoivent comme des collaborateurs actifs du marché de l'information plutôt que comme de simples consommateurs d'information;
- sont disposés à examiner leurs propres privilèges en matière d'information.

La recherche savante est une démarche d'investigation

La recherche savante est une démarche itérative qui exige de poser des questions d'une complexité croissante ou inexplorée. Les réponses à ces questions génèrent de nouvelles questions ou d'autres pistes d'investigation.

Les experts perçoivent l'investigation comme une démarche qui vise, au sein d'une discipline ou dans un cadre interdisciplinaire, à explorer des questions ou à résoudre des problèmes. Ils reconnaissent les efforts de collaboration fournis par les spécialistes d'une discipline pour étendre la base de connaissances propre à ce champ d'études. Souvent, la démarche d'investigation entraîne des divergences d'opinions, des débats et des échanges qui contribuent à faire avancer les connaissances. La recherche savante n'est pas une chasse gardée du milieu universitaire puisqu'elle s'effectue dans l'ensemble de la société. Cette démarche s'applique autant à des besoins d'ordre personnel, que professionnel et sociétal. La gamme de questions posées durant l'investigation va des questions simples qui ne demandent qu'une synthèse de l'information à des questions complexes qui font appel à des compétences poussées en recherche, à des méthodes de recherche sophistiquées et à l'exploration d'une plus grande variété de perspectives disciplinaires. Les apprenants doivent acquérir un mode de pensée stratégique en matière de recherche savante et enrichir leur répertoire de méthodes d'investigation.

Habilités

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- formulent des questions de recherche afin de combler les lacunes observées sur le plan de l'information disponible ou afin de valider l'information existante et parfois contradictoire;
- définissent avec justesse la portée de l'investigation;
- abordent les recherches complexes en les divisant en questions simples qui limitent la portée des recherches;
- utilisent diverses méthodes d'investigation adaptées aux besoins, aux circonstances et aux types de recherches à effectuer;
- analysent l'information recueillie pour y détecter des lacunes ou des faiblesses;
- organisent l'information de façon à pouvoir en exploiter la richesse;
- effectuent une synthèse des idées recueillies auprès de nombreuses sources;
- tirent des conclusions légitimes fondées sur l'analyse et l'interprétation des renseignements recueillis.

Dispositions

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- envisagent la recherche comme une exploration et un engagement continu à l'égard de l'information;
- sont conscients qu'une question qui semble a priori simple peut avoir d'importantes retombées sur le plan de la recherche savante;
- mettent à profit leur curiosité intellectuelle en préparant des questions et en apprenant à maîtriser de nouvelles techniques d'investigation;
- conservent un esprit ouvert et un point de vue critique;
- valorisent la persévérance, l'adaptabilité et la souplesse, et reconnaissent que les situations ambiguës peuvent être profitables au processus de recherche;
- recherchent la variété des points de vue durant la collecte et l'évaluation des renseignements;
- demandent de l'aide, le cas échéant;
- se conforment aux directives prescrites en matière d'éthique et de droit pendant la collecte et l'utilisation des renseignements;
- font preuve d'humilité sur le plan intellectuel (c'est-à-dire reconnaissent leurs propres limites intellectuelles ou expérientielles).

La production de savoirs résulte d'échanges

Les communautés d'universitaires, de chercheurs et de professionnels entretiennent des discussions soutenues qui conduisent au fil du temps, grâce à l'agencement et à la confrontation des interprétations et des points de vue, à des découvertes ou à une nouvelle compréhension de l'objet d'étude.

La recherche savante telle qu'elle existe dans les milieux universitaires et professionnels adopte la forme d'échanges où des idées sont énoncées, débattues et soupesées à tour de rôle durant de longues périodes. Au lieu de rechercher des réponses précises à des problèmes complexes, les experts comprennent qu'un problème particulier peut, en situation d'échange, être examiné de plusieurs points de vue divergents. Durant ces conversations, les producteurs et les utilisateurs d'information doivent collaborer afin de dégager des éléments communs et faire progresser les connaissances. Les experts comprennent que, bien que certaines questions aient trouvé réponse grâce à ces discussions, il se peut que d'autres ne trouvent pas de réponses uniques et définitives. Par conséquent, les experts ont tendance à recueillir le plus de points de vue possible et non pas seulement ceux avec lesquels ils sont familiers. Ces différentes perspectives peuvent provenir de leur propre discipline ou profession, et d'autres champs d'études ou domaines d'activités. En dépit du fait que les apprenants et les experts de tous les niveaux puissent être susceptibles de prendre part à ces échanges, les structures décisionnelles et les autorités en place peuvent nuire à leur capacité à y participer et favoriser plutôt l'utilisation de certaines sources et informations. Les apprenants qui se familiarisent avec les sources de données et le fonctionnement des pratiques discursives propres à leur domaine pourront y participer avec plus d'aisance. De nouvelles formes d'échanges savants permettent à un plus grand nombre d'intervenants de prendre part au débat. Quand ils y participent, les intervenants doivent faire référence d'une façon appropriée aux recherches antérieures pertinentes. En citant leurs sources d'information, ils contribuent à faire progresser les échanges et renforcent leur propre position dans le débat.

Habilités

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- citent l'apport d'autres auteurs à leur production d'information;
- prennent part aux échanges savants dans divers cadres appropriés : au sein d'une collectivité virtuelle locale ou d'un groupe d'échanges dirigés, dans une revue de recherche du premier cycle, dans le cadre d'un exposé durant un colloque, lors d'une séance de présentation par affiches;
- identifient les obstacles à leur participation aux différents modes d'échanges savants;
- portent un jugement critique sur les contributions des participants dans divers environnements collaboratifs;
- évaluent en quoi divers articles, livres et autres ouvrages savants contribuent à l'avancement des connaissances dans un domaine donné;
- situent et décrivent l'évolution des courants de pensée et de la recherche portant sur un sujet particulier dans une discipline;
- sont conscients qu'un ouvrage savant particulier peut ne pas constituer le seul – ou même le principal – point de vue sur une question.

Dispositions

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- reconnaissent qu'ils se joignent souvent à des échanges savants en évolution et non pas à des échanges qui ont pris fin;
- sont à l'affût de discussions en cours dans leur propre domaine de recherche;
- se perçoivent comme des collaborateurs actifs du processus de production des savoirs plutôt que de simples consommateurs d'information;
- savent que les échanges savants surviennent dans différents lieux et adoptent différentes formes;
- évitent de porter un jugement sur la valeur d'un ouvrage savant jusqu'à ce qu'ils comprennent mieux la place qu'occupe cet ouvrage dans l'ensemble des recherches et des échanges en cours;
- comprennent la responsabilité associée à la collaboration aux échanges savants par le biais de canaux participatifs;
- valorisent le contenu produit par les utilisateurs et évaluent l'apport des participants;
- reconnaissent que les systèmes en place favorisent les personnes dont l'autorité est établie et que le fait de ne pas maîtriser la terminologie et le mode de fonctionnement d'une discipline diminue leur capacité à participer pleinement aux échanges.

La recherche d'information est une exploration stratégique

La recherche d'information est souvent une démarche non linéaire et itérative qui exige l'évaluation d'un éventail de sources d'information. Elle nécessite l'agilité mentale qui permet d'explorer des avenues parallèles au fur et à mesure que les connaissances sur un sujet particulier se développent.

La recherche d'information commence souvent par une question qui l'oriente. En tant que démarche qui combine l'investigation, la découverte et la sérendipité (l'heureux hasard qui conduit à des découvertes), elle permet de répertorier des sources d'information pertinentes ainsi que les moyens d'accéder à ces sources. Les experts sont conscients que la recherche d'information est une expérience complexe qui se déroule dans un contexte précis et qui affecte le chercheur sur les plans cognitif, affectif et social, tout en étant elle-même influencée par ces différents aspects. Il est probable que les apprenants limitent leurs recherches à un ensemble restreint de ressources tandis que les experts étendront et approfondiront les leurs afin de recenser les données les plus pertinentes dans le cadre du projet de recherche. De même, les apprenants sont enclins à utiliser un nombre limité de stratégies recherche alors que les experts puisent dans leur vaste répertoire de stratégies celles qui conviennent aux sources pertinentes, à l'étendue de la recherche et au contexte dans lequel s'inscrit la quête d'information.

Habiletés

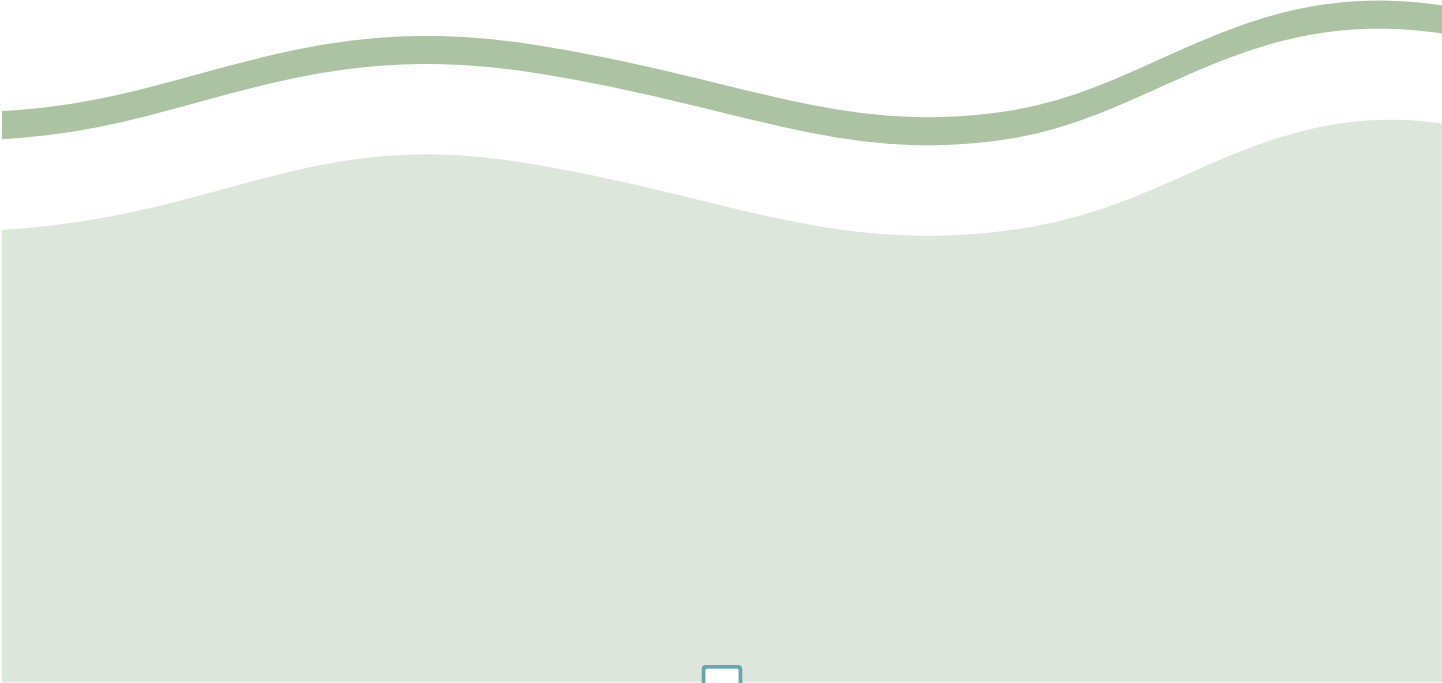
Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- définissent la portée initiale des tâches à accomplir pour satisfaire leurs besoins d'information;
- dressent la liste des intervenants concernés, comme les chercheurs universitaires, les organismes, les gouvernements et les industries qui peuvent avoir produit de l'information sur un sujet donné, et déterminent ensuite comment accéder à ces renseignements;
- utilisent un raisonnement divergent (p. ex., le remue-méninges) et convergent (p. ex., le choix de la meilleure source) durant la recherche;
- relient les besoins d'information et les stratégies de recherche aux outils adéquats de recherche;
- élaborent des stratégies de recherche et les raffinent en fonction des résultats de recherche et de l'évolution des besoins;
- font appel à leur compréhension de l'organisation des systèmes d'information (c'est-à-dire du mode de consignation et de classement de l'information) pour accéder aux données pertinentes à leur besoin;
- adaptent le type de langage utilisé (p. ex., vocabulaire contrôlé, mots-clés, langage naturel) à la situation de recherche;
- contrôlent avec efficacité leur démarche de recherche et les résultats qu'ils obtiennent.

Disposition

Les apprenants qui développent leurs compétences informationnelles :

- font preuve d'agilité mentale et de créativité;
- sont conscients que les premières tentatives de recherche ne mènent pas toujours à des résultats adéquats;
- se rendent compte que le contenu, le format, la pertinence et la valeur des sources d'information diffèrent considérablement selon les besoins d'information et la nature de la recherche en cours;
- cherchent à obtenir l'aide de spécialistes tels que des bibliothécaires, des chercheurs et des professionnels du domaine;
- reconnaissent la valeur de l'exploration et d'autres méthodes de découverte fortuite comme modes de collecte d'information;
- persévèrent malgré les défis posés par le processus de recherche et sont capables de déterminer le moment où ils ont compilé assez de données pour accomplir la tâche d'information.



Annexes

Utilisations suggérées du *Référentiel* de compétences informationnelles en enseignement supérieur

Le *Référentiel* est un outil servant à guider l'élaboration des plans de développement des compétences informationnelles au sein des établissements d'enseignement supérieur. Il vise aussi à favoriser les discussions sur les principaux concepts liés à l'utilisation de l'information dans les programmes d'études. Il encourage la réflexion sur la façon dont les bibliothécaires, les facultés, les départements, les membres du corps professoral et d'autres intervenants devraient aborder les concepts fondamentaux ou les fondements associés à l'utilisation de l'information en éducation supérieure. Le *Référentiel* peut aider les bibliothécaires à mettre en contexte et à mettre en œuvre des stratégies de développement des compétences informationnelles au sein de leurs établissements respectifs. Il peut également conduire à mieux percevoir les habiletés et les dispositions que devraient intégrer les étudiants pour développer leurs compétences informationnelles. Le *Référentiel* redéfinit ce que les bibliothécaires peuvent apprendre aux étudiants et les modes d'incorporation de la formation documentaire dans les programmes d'études.

Il est principalement composé d'un ensemble de perspectives, sorte de lentilles par l'intermédiaire desquelles les compétences informationnelles sont examinées. Chacune de ces perspectives prend la forme d'un fondement des compétences informationnelles et est accompagnée d'un ensemble d'habiletés et de dispositions que l'apprenant doit progressivement maîtriser. L'*Association of College and Research Libraries* (ACRL) encourage la communauté des bibliothécaires à engager une discussion à grande échelle sur le *Référentiel* et à élaborer des ressources pédagogiques telles que des guides, des cartes conceptuelles et des instruments d'évaluation pour enrichir la documentation de base proposée ici.

Dans un premier temps, l'ACRL invite les bibliothécaires à prendre connaissance du *Référentiel* et à discuter des retombées potentielles que pourrait avoir cette nouvelle approche sur les plans de développement des compétences informationnelles de leur établissement. Les bibliothécaires pourraient organiser des rencontres entre eux dans un établissement donné ou participer à un forum de discussion en ligne les réunissant. Au fur et à mesure que les bibliothécaires se familiarisent avec les différents fondements, ils pourraient choisir d'en discuter avec les professionnels des services pédagogiques, le personnel du bureau des études de premier cycle ou d'autres services similaires, afin de vérifier si cette approche peut s'harmoniser avec d'autres initiatives liées aux programmes d'études.

Le cadre proposé dans le *Référentiel* et les perspectives sur les compétences informationnelles qu'il contient peuvent guider la révision et la restructuration des plans de développement de ces compétences tant en formation générale que dans les programmes d'études du premier cycle et que dans les programmes des cycles supérieurs. Ces perspectives visent à illustrer les différences existant entre les schémas de pensée des *apprenants* et des *experts* dans un domaine précis. Les schémas de pensée des apprenants peuvent se développer durant leurs études universitaires. L'un des défis posés par la mise en œuvre du *Référentiel* consiste à déterminer les stratégies d'incorporation des fondements aux différents cycles et aux diverses étapes de formation. L'ACRL invite les bibliothécaires à collaborer avec les membres du corps professoral, les comités responsables des programmes d'études des facultés ou de l'université, les concepteurs de cours, les professionnels des services pédagogiques et d'autres intervenants en vue d'élaborer des programmes intégrés de développement des compétences informationnelles.

L'ACRL est consciente que de nombreux bibliothécaires responsables de la formation documentaire ne peuvent offrir cette formation que lors de séances ponctuelles, en particulier en première année d'études au premier cycle. Durant le cheminement académique de l'étudiant, les séances de formation ponctuelles qui font partie intégrante d'un programme d'études et qui répondent, à un moment opportun, à un besoin spécifique peuvent occuper une place importante dans le perfectionnement des compétences informationnelles.



Toutefois, il importe que les bibliothécaires et que les facultés, les départements et les enseignants comprennent que le *Référentiel* n'a pas été élaboré pour être abordé au cours d'une seule séance ponctuelle, à un moment ou à un autre du cheminement universitaire de l'étudiant. Son contenu est destiné à être réellement intégré à la formation universitaire, son déploiement répondant aux visées et aux besoins propres aux différents niveaux et aux diverses étapes de formation dans chaque programme et champ d'études. Un tel déploiement et une telle intégration de cette formation dans les programmes d'études peuvent exiger des travaux s'étendant sur une longue période dans plusieurs établissements.

L'ACRL invite les bibliothécaires responsables du développement des compétences informationnelles à faire preuve d'imagination et d'innovation pour mettre en œuvre ce *Référentiel* au sein de leur établissement. Il convient de garder à l'esprit que le *Référentiel* ne vise pas à imposer une ligne de conduite. Il est conçu de façon à servir de guide à l'élaboration d'une approche et d'un plan institutionnel. L'ACRL recommande de mettre d'abord en place un projet pilote en vue de déployer le *Référentiel* d'une manière qui sera adaptée à la situation de chaque établissement. Elle conseille ensuite d'évaluer les résultats obtenus et d'inviter les participants à partager les fruits de l'expérience avec leurs collègues.

Comment utiliser le *Référentiel*

- Lire l'ensemble du *Référentiel* en prenant le temps d'y réfléchir.
- Organiser des rencontres entre bibliothécaires ou joindre un regroupement de bibliothécaires afin de discuter des retombées que l'approche proposée en matière de développement des compétences informationnelles pourrait avoir au sein de votre établissement.
- Communiquer avec des partenaires potentiels au sein de votre établissement (p. ex., les comités responsables des programmes d'études au sein des facultés, le personnel des services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage ou les responsables des programmes d'études de premier cycle ou des cycles supérieurs) pour discuter du mode de déploiement du *Référentiel* qui semble le plus adapté à la situation de votre établissement.
- Réaliser, en tenant compte du *Référentiel*, un projet pilote de développement des compétences informationnelles dans le cadre d'un programme d'études particulier de votre établissement; évaluer et partager les résultats avec vos collègues.
- Diffuser du matériel de formation auprès d'autres bibliothécaires responsables du développement des compétences informationnelles au moyen du répertoire en ligne mis en place par l'ACRL.

Introduction – Section destinée aux facultés, aux départements, au corps professoral et aux administrateurs

Tenir compte des compétences informationnelles

Les compétences informationnelles englobent de manière intégrée la recherche éclairée et réflexive d'information, la compréhension des procédés grâce auxquels l'information est produite et mise en valeur, l'utilisation de l'information pour générer de nouveaux savoirs et la participation éthique à des communautés d'apprentissage.

Le présent *Référentiel* expose les fondements qui sous-tendent le développement des compétences informationnelles et décrit la façon dont les bibliothécaires, en tant que spécialistes de l'information, peuvent aider les étudiants poursuivant des études postsecondaires à construire ces compétences.

Élaborer un référentiel

Depuis plusieurs décennies, l'ACRL joue un rôle prépondérant dans la promotion du développement des compétences informationnelles dans le milieu de l'enseignement supérieur. La publication en 2000 du document *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (en français : *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur*) a permis aux établissements d'enseignement postsecondaire de faire du développement des compétences informationnelles l'un des résultats essentiels de la formation dans tout programme d'études supérieures. La publication de cette norme a également favorisé l'établissement de liens avec les programmes de formation générale, l'apprentissage par le service, l'apprentissage par la résolution de problèmes et d'autres types d'enseignement axés sur des approches visant un apprentissage approfondi. Cette norme a été mise en œuvre et adaptée par divers organismes régionaux d'agrément, par l'*American Association of Colleges and Universities* (AAC&U) ainsi que par d'autres organismes œuvrant dans des secteurs d'activités précis.

Il est temps de jeter un regard neuf sur la façon dont les compétences informationnelles se développent, particulièrement à la lumière des changements vécus dans le milieu de l'enseignement supérieur et de la complexité accrue de l'environnement informationnel. Un groupe de travail formé par l'ACRL a préparé ce *Référentiel* destiné à tirer profit des grandes possibilités qu'offrent les compétences informationnelles en tant qu'outil favorisant un apprentissage enrichi et intégré tout au long du cheminement académique de l'étudiant. Ce *Référentiel* s'applique à toutes les composantes de la formation d'un étudiant, de son entrée dans un établissement jusqu'à sa graduation : à ses études universitaires et techniques, à ses travaux de recherche au premier cycle, à ses expériences d'apprentissage liant milieu de formation et milieu de vie ainsi qu'à ses activités de formation périscolaire. Le *Référentiel* met en évidence le rôle essentiel de la collaboration et l'impact bénéfique qu'elle peut exercer sur la compréhension qu'acquiert l'étudiant du processus de création d'information et de production de savoirs. Il met aussi l'accent sur la participation et la créativité des étudiants en soulignant l'importance de leur apport.

Le *Référentiel* s'articule autour d'un ensemble de perspectives sur les compétences informationnelles, chacune reposant sur un fondement conceptuel et sur un seuil que les étudiants doivent atteindre pour parvenir à développer une véritable expertise dans une discipline, dans un champ d'études ou dans l'exercice d'une profession donnée. Chaque perspective comporte une section consacrée aux habiletés qui illustre des opérations qu'accomplit l'étudiant qui a intégré un fondement, lorsqu'il est placé dans de nouvelles situations de recherche et de production de savoirs. Chaque perspective met aussi en relief des dispositions que développe l'étudiant dans sa progression vers la maîtrise d'un fondement.



Suggestions à l'intention des facultés, des départements et du corps professoral : comment utiliser le *Référentiel*?

Un des principaux avantages liés à l'utilisation de fondements pour le *Référentiel* est le potentiel de collaboration qu'ils peuvent susciter entre les membres des facultés, des départements, du corps professoral, des bibliothécaires, du personnel des services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage et d'autres intervenants. Susciter des discussions sur la démarche d'amélioration des compétences informationnelles décrites dans le *Référentiel* pourrait engendrer une plus grande collaboration entre ces acteurs de la formation, davantage d'innovation dans la conception et l'élaboration de programmes d'études et de cours, une vision plus inclusive, plus intégrée de la formation en classe et hors classe. La notion de fondements tire son origine des recherches pédagogiques menées par des enseignants dans diverses disciplines. Puisque le développement des compétences informationnelles concerne à la fois l'apprentissage disciplinaire et interdisciplinaire, l'utilisation d'un tel cadre conceptuel commun peut être bénéfique à plus d'un titre. Il peut guider la planification globale du développement de ces compétences, susciter une collaboration à ce développement entre bibliothécaires et facultés, départements, enseignants, conduire à y inscrire les projets périscolaires étudiants. Bref, ce cadre conceptuel recèle de possibilités d'enrichissement et de transformation des programmes d'études.

Comme membre d'une faculté et d'un département, et comme enseignant, vous pourriez, au regard de ce *Référentiel* et de l'utilisation qui pourrait en être faite :

- Répertorier les fondements de votre discipline et explorer la mise en œuvre possible, dans votre programme d'études, de l'approche utilisée dans le *Référentiel*
 - Quelles sont les habiletés informationnelles spécialisées propres à votre discipline que les étudiants devraient développer et exploiter (p. ex., l'utilisation des sources primaires [histoire] ou l'accès à de larges ensembles de données et leur gestion [sciences]) ?
- Vous renseigner au sujet des ateliers offerts par les services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage de votre établissement sur la classe inversée et examiner l'incorporation possible de cette stratégie dans vos cours et ses effets sur le développement des compétences informationnelles.
 - Quels types de travaux liés à l'information et aux recherches les étudiants peuvent-ils réaliser hors de la classe afin d'être prêts à appliquer des concepts et à participer à des projets collaboratifs à leur arrivée en classe ?
- Collaborer avec votre service des technologies de l'information et les bibliothécaires de votre établissement d'enseignement pour élaborer de nouvelles tâches d'apprentissage ou d'évaluation des apprentissages recourant aux ressources multimédias.
 - Quels types d'ateliers et de services devraient être mis à la disposition des étudiants qui participent à la conception et à la production d'outils multimédias ?
- Aider les étudiants à se percevoir comme des producteurs d'information, tant individuellement que collectivement.
 - Dans votre programme d'études, de quelle(s) façon(s) les étudiants utilisent-ils, évaluent-ils, produisent-ils et partagent-ils l'information - ou sont-ils appelés à le faire -, quels qu'en soient le format et le mode de diffusion ?
- Examiner les habiletés et les dispositions associées à chaque fondement du *Référentiel* afin de déterminer comment et où ils pourraient être intégrés dans vos cours et dans le programme ou les programmes d'études dans lequel ou lesquels vous enseignez.
 - Comment pourriez-vous, en collaboration avec un bibliothécaire, concevoir des expériences et des tâches d'apprentissage qui encourageraient les étudiants à évaluer leurs propres attitudes, forces, faiblesses et lacunes par rapport à l'information ?



Suggestions à l'intention des administrateurs : comment soutenir l'utilisation du *Référentiel*?

Après lecture du *Référentiel* et discussion avec les bibliothécaires de votre établissement, vous êtes invités à réfléchir aux moyens les plus efficaces de le mettre en application dans votre établissement. En tant qu'administrateur, ces approches vous sont proposées :

- Organiser ou accueillir une série de discussions portant sur la façon dont votre établissement d'enseignement pourrait intégrer le contenu du *Référentiel* aux résultats d'apprentissage visés dans les programmes d'études et à l'offre des services de soutien à l'apprentissage de votre établissement.
- Offrir aux facultés, départements et enseignants les ressources nécessaires à l'accroissement de leur expertise en matière de compétences informationnelles de même qu'à l'incorporation du contenu du *Référentiel* dans les programmes d'études et dans les cours.
- Encourager les comités de conception et d'élaboration du matériel pédagogique (à l'échelle de la faculté, du programme ou de l'établissement d'enseignement) à intégrer des concepts tirés du *Référentiel* dans leurs projets.
- Rendre disponibles les ressources qui permettront d'évaluer efficacement les compétences informationnelles des étudiants de votre établissement, aux différents cycles et à diverses étapes de leur formation.
- Promouvoir des partenariats entre facultés, départements, enseignants, bibliothécaires, concepteurs de cours et autres acteurs de la formation afin d'élaborer des approches pertinentes qui permettront aux étudiants de devenir des créateurs de contenu, particulièrement dans leur discipline.

Depuis sa publication en 2000, le document *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (en français : *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur*) a permis d'engager des discussions sur le thème du développement des compétences informationnelles dans le milieu de l'enseignement supérieur et de faire progresser notre domaine d'études et d'activités. La *Norme sur les compétences informationnelles*, comme toutes les autres normes de l'ACRL, est révisée périodiquement. En juillet 2011, l'ACRL a formé un premier groupe de travail en vue de déterminer s'il convenait d'examiner et de modifier la norme actuelle. En juin 2012, ce premier groupe de travail a recommandé d'effectuer une révision majeure de la *Norme sur les compétences informationnelles*. Les recommandations du premier groupe de travail ont orienté les travaux du second groupe de travail qui a été constitué en 2013 et qui a été chargé :

d'actualiser la *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur* afin que cette norme reflète la vision actuelle des intervenants sur des sujets tels que la création et la diffusion du savoir, l'évolution générale de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage à l'éducation supérieure, la transition d'un enjeu de développement des compétences informationnelles vers un enjeu de maîtrise des compétences informationnelles, et l'élargissement de la définition des compétences informationnelles qui inclut désormais, par exemple, la translittératie, les littératies médiatiques et numériques, etc.

La première ébauche du référentiel a été publiée en deux parties, en février et en avril 2014. Les commentaires relatifs à cette première ébauche ont été recueillis au moyen de deux réunions en ligne et d'un formulaire de commentaires qui a été affiché en ligne pendant quatre semaines. Le comité a ensuite révisé le document, publié une deuxième ébauche le 17 juin 2014 et sollicité d'autres rétroactions au moyen d'un formulaire de commentaires, de deux réunions en ligne, d'une réunion en personne et d'une analyse des médias sociaux et des billets de blogue portant sur ce sujet.

Le groupe de travail a régulièrement fait appel à l'ensemble des moyens de communication mis à sa disposition par l'ACRL et l'American Library Association (ALA) pour transmettre des mises à jour aux membres individuels de ces associations ainsi qu'à leurs différents comités (sections régionales, tables rondes, conseils ethniques et divisions). Les agents de liaison du groupe de travail de l'ACRL disposaient d'une liste de diffusion privée comportant plus de 1 300 noms. Les personnes dont les noms figuraient sur cette liste avaient pris part à un forum de discussion en ligne au cours de l'automne, du printemps ou de l'été, avaient formulé des commentaires lors de la publication des ébauches en février, avril, juin ou novembre, ou avaient manifesté un fort intérêt pour les sujets traités ou avaient démontré une expertise dans le domaine. Parmi ces personnes, on comptait des membres du groupe de travail ayant participé à la rédaction de la *Norme sur les compétences informationnelles*, d'éminents chercheurs en bibliothéconomie et en sciences de l'information, des directeurs de projets nationaux ainsi que des membres de l'équipe qui élaborent des grilles d'évaluation des compétences informationnelles pour le compte de l'*Association of American Colleges & Universities* et de l'initiative *Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education* (Initiative évaluation valide des apprentissages au premier cycle). Grâce à tous ces modes de communication, le groupe de travail a régulièrement diffusé des mises à jour, amorcé des discussions dans les réunions et les forums en ligne et en personne, et encouragé la formulation de commentaires sur les ébauches du *Référentiel* qui ont été rendues publiques.

L'ACRL a constaté tôt que toute modification à la *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur* aurait des retombées considérables, à la fois au sein de la collectivité des bibliothécaires et dans le milieu de l'enseignement supérieur en général. En plus de diffuser des annonces de nature générale, le groupe de travail a communiqué avec près de 60 chercheurs qui avaient cité la *Norme sur les compétences informationnelles* dans des publications autres que celles reliées au domaine de la bibliothéconomie et des sciences de l'information et plus de 70 doyens, doyens associés et directeurs d'écoles de bibliothéconomie et de sciences de l'information. En outre, le groupe de travail a invité les gestionnaires de personnel et les responsables des relations médias de plus de 70 autres organismes du milieu de l'enseignement supérieur (associations, organismes d'agrément, associations et consortiums de bibliothèques) à inciter leurs membres à lire et à commenter les ébauches du référentiel.



Le groupe de travail a systématiquement examiné les rétroactions reçues dans la foulée de la publication des deux premières ébauches du référentiel, y compris les commentaires, les critiques et les félicitations transmises par les voies officielles et non officielles. Les trois formulaires officiels de commentaires mis en ligne ont permis de recueillir 562 réponses. De nombreux courriels ont été envoyés directement aux membres du groupe de travail. Le groupe s'est montré proactif en faisant un suivi serré des commentaires publiés dans les médias sociaux, notamment les billets de blogue et les gazouillis sur Twitter. Bien que les données recueillies dans les médias sociaux ne soient pas exhaustives, le groupe de travail a fait de son mieux pour inclure toutes les communications connues ayant eu cours via Twitter ainsi que les billets et les commentaires de blogue. Au total, plusieurs centaines de documents de rétroaction (plus de 1 000 pages) ont été examinés. Le contenu de ces documents a été analysé par les membres du groupe de travail et codifié au moyen de HyperResearch, un logiciel d'analyse qualitative des données. Durant le processus de rédaction et d'examen, le groupe de travail a rendu publics des renseignements additionnels concernant l'analyse des commentaires en affichant en ligne un document présentant les questions les plus souvent posées et leurs réponses.

Le groupe de travail a poursuivi la révision du document et publié la troisième ébauche du *Référentiel* en novembre 2014, annonçant encore une fois sa sortie à un grand nombre de personnes et sollicitant des commentaires au moyen d'un formulaire de commentaires.

En date de novembre 2014, le groupe de travail était composé des membres suivants :

- Craig Gibson, professeur, Service des bibliothèques, Ohio State University (coprésident)
- Trudi E. Jacobson, bibliothécaire émérite et directrice, Développement des compétences informationnelles, Service des bibliothèques, University at Albany, SUNY (coprésidente)
- Elizabeth Berman, bibliothécaire de référence en sciences et ingénierie, University of Vermont (membre)
- Carl O. DiNardo, professeur adjoint, coordonnateur du Service de formation documentaire et bibliothécaire de référence en sciences, Eckerd College (membre)
- Lesley S. J. Farmer, professeure, California State University – Long Beach (membre)
- Ellie A. Fogarty, vice-présidente, Middle States Commission on Higher Education (membre)
- Diane M. Fulkerson, bibliothécaire de référence en sciences sociales et sciences de l'éducation, University of South Florida in Lakeland (membre)
- Merinda Kaye Hensley, bibliothécaire au Service de formation documentaire et coordonnatrice des services de soutien à la recherche, University of Illinois – Urbana-Champaign (membre)
- Joan K. Lippincott, directrice administrative adjointe, Coalition for Networked Information (membre)
- Michelle S. Millet, directrice de la bibliothèque, John Carroll University (membre)
- Troy Swanson, bibliothécaire aux services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, Moraine Valley Community College (membre)
- Lori Townsend, bibliothécaire de données en sciences humaines et sociales, University of New Mexico (membre)
- Julie Ann Garrison, doyenne associée, Services de recherche et d'enseignement, Grand Valley State University (agente de liaison avec le conseil d'administration)
- Kate Ganski, coordonnatrice des Services de formation documentaire, University of Wisconsin – Milwaukee et agente au programme d'accueil des étudiants et professeurs invités, du 1^{er} septembre 2013 au 30 juin 2014
- Kara Malenfant, conseillère principale en stratégie pour les projets spéciaux, Association of College and Research Libraries (agente de liaison avec les employés)



En décembre 2014, le groupe de travail a effectué les dernières modifications au *Référentiel*. Deux autres comités de l'ACRL ont examiné les ébauches finales et formulé des commentaires : l'*Information Literacy Standards Committee* (comité sur les normes de compétences informationnelles) et le *Standards Committee* (comité sur les normes). Ce dernier comité a soumis le document final et ses recommandations au conseil d'administration de l'ACRL aux fins d'approbation lors de l'assemblée de l'ALA qui s'est tenue à Chicago au cours de l'hiver 2015.

Remarque

Le 2 février 2015, lors de l'assemblée hivernale 2015 de l'ALA, le conseil d'administration de l'ACRL a officiellement déposé le *Référentiel*, conformément à la procédure parlementaire. Il est donc possible de modifier le document sans l'approbation du conseil d'administration, ce qui permet d'obtenir la souplesse recherchée et facilitera les futures modifications.

Les personnes souhaitant en apprendre davantage sur les conceptions et concepts sous-jacents au *Référentiel* sont invitées à consulter les sources suivantes qui mettent plus particulièrement en lumière la notion de fondements et les modèles pédagogiques auxquels se réfère le *Référentiel*. Certaines des sources présentent aussi d'autres modèles de compétences informationnelles, abordent les défis que la maîtrise de ces compétences pose aux étudiants ou offrent des exemples d'évaluation des fondements. Les ouvrages marquants portant sur la théorie et les recherches en matière de fondements qui apparaissent dans cette liste sont les ouvrages de Meyer, Land et Baillie (*Threshold Concepts and Transformational Learning*) et de Meyer et Land (*Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*). De nombreux articles de recherche, des documents de conférences, des rapports et des présentations sur les fondements sont signalés sur le site Web souvent mis à jour : *Threshold Concepts: Undergraduate Teaching, Postgraduate Training, and Professional Development; A Short Introduction and Bibliography*, qui peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html>.

Enfin, le site Framework Wordpress (<http://acrl.ala.org/framework/>) propose des nouvelles récentes et des ressources associées au *Référentiel*.

ACRL Information Literacy Competency Standards Review Task Force. "Task Force Recommendations." ACRL AC12 Doc 13.1, June 2, 2012. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf.

American Association for School Librarians. *Standards for the 21st-Century Learner*. Chicago: American Library Association, 2007. http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf.

Blackmore, Margaret. "Student Engagement with Information: Applying a Threshold Concept Approach to Information Literacy Development." Paper presented at the 3rd Biennial Threshold Concepts Symposium: Exploring Transformative Dimensions of Threshold Concepts, Sydney, Australia, July 1–2, 2010.

Carmichael, Patrick. "Tribes, Territories, and Threshold Concepts: Educational Materialisms at Work in Higher Education." *Educational Philosophy and Theory* 44, no. S1 (2012): 31–42.

Coonan, Emma. *A New Curriculum for Information Literacy: Teaching Learning; Perceptions of Information Literacy*. Arcadia Project, Cambridge University Library, July 2011. http://ccfil.pbworks.com/f/emma_report_final.pdf.

Cousin, Glynis. «An Introduction to Threshold Concepts.» *Planet* 17 (December 2006): 4–5.

———. "Threshold Concepts, Troublesome Knowledge and Emotional Capital: An Exploration into Learning about Others." In *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, edited by Jan H. F. Meyer and Ray Land, 134–47. London and New York: Routledge, 2006.

Gibson, Craig, and Trudi Jacobson. "Informing and Extending the Draft ACRL Information Literacy Framework for Higher Education: An Overview and Avenues for Research." *College and Research Libraries* 75, no. 3 (May 2014): 250–4.

Head, Alison J. "Project Information Literacy: What Can Be Learned about the Information-Seeking Behavior of Today's College Students?" Paper presented at the ACRL National Conference, Indianapolis, IN, April 10–13, 2013.

Hofer, Amy R., Lori Townsend, and Korey Brunetti. "Troublesome Concepts and Information Literacy: Investigating Threshold Concepts for IL Instruction." *portal: Libraries and the Academy* 12, no. 4 (2012): 387–405.



- Jacobson, Trudi E., and Thomas P. Mackey. "Proposing a Metaliteracy Model to Redefine Information Literacy." *Communications in Information Literacy* 7, no. 2 (2013): 84–91.
- Kuhlthau, Carol C. "Rethinking the 2000 ACRL Standards: Some Things to Consider." *Communications in Information Literacy* 7, no. 3 (2013): 92–7.
- . *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.
- Limberg, Louise, Mikael Alexandersson, Annika Lantz-Andersson, and Lena Folkesson. "What Matters? Shaping Meaningful Learning through Teaching Information Literacy." *Libri* 58, no. 2 (2008): 82–91.
- Lloyd, Annemaree. *Information Literacy Landscapes: Information Literacy in Education, Workplace and Everyday Contexts*. Oxford: Chandos Publishing, 2010.
- Lupton, Mandy Jean. *The Learning Connection: Information Literacy and the Student Experience*. Blackwood: South Australia: Auslib Press, 2004.
- Mackey, Thomas P., and Trudi E. Jacobson. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago: Neal-Schuman, 2014.
- Martin, Justine. "Refreshing Information Literacy." *Communications in Information Literacy* 7, no. 2 (2013): 114–27.
- Meyer, Jan, and Ray Land. *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*. Edinburgh, UK: University of Edinburgh, 2003.
- Meyer, Jan H. F., Ray Land, and Caroline Baillie. "Editors' Preface." In *Threshold Concepts and Transformational Learning*, edited by Jan H. F. Meyer, Ray Land, and Caroline Baillie, ix–xlii. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2010.
- Middendorf, Joan, and David Pace. "Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking." *New Directions for Teaching and Learning*, no. 98 (2004): 1–12.
- Oakleaf, Megan. "A Roadmap for Assessing Student Learning Using the New Framework for Information Literacy for Higher Education." *Journal of Academic Librarianship* 40, no. 5 (September 2014): 510–4.
- Secker, Jane. *A New Curriculum for Information Literacy: Expert Consultation Report*. Arcadia Project, Cambridge University Library, July 2011. http://ccfil.pbworks.com/f/Expert_report_final.pdf.
- Townsend, Lori, Korey Brunetti, and Amy R. Hofer. "Threshold Concepts and Information Literacy." *portal: Libraries and the Academy* 11, no. 3 (2011): 853–69.
- Tucker, Virginia, Christine Bruce, Sylvia Edwards, and Judith Weedman. "Learning Portals: Analyzing Threshold Concept Theory for LIS Education." *Journal of Education for Library and Information Science* 55, no. 2 (2014): 150–65.
- Wiggins, Grant, and Jay McTighe. *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.

