

Stratégies d'appui à l'intégration des compétences informationnelles dans les programmes d'études universitaires

Par le Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences
informationnelles (GT-PDCI)

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, 2017

Ce document est une initiative du Groupe de travail de la promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI) du réseau de l'Université du Québec.

Membres du sous-groupe responsable du projet

- Jean-Philippe Pouliot, Université du Québec à Chicoutimi
- Janie Gauthier-Boudreau, Université du Québec à Chicoutimi
- Michel Courcelles, Institut national de la recherche scientifique
- Guy Gosselin, École de technologie supérieure
- Vicky Gagnon-Mountzouris, École de technologie supérieure
- Eve-Lyne Rondeau, Université du Québec

Université du Québec, 2017

Table des matières

Contexte.....	4
Problématique.....	6
Description du projet	7
Entrevues avec des acteurs concernés par le développement des CI.....	8
Synthèse des entrevues auprès d'acteurs concernés par le développement des CI	14
Revue de littérature sur les pratiques d'intégration des CI dans les programmes d'études	15
Synthèse de la revue de littérature.....	24
Portrait de la présence des CI dans les référentiels de compétences disciplinaires et les normes d'agrément reliées à certaines professions.....	26
Synthèse de l'analyse de la présence des CI dans les référentiels de compétences disciplinaires et les normes d'agrément reliées à certaines professions.....	28
Présence des CI dans le Référentiel des compétences attendues des personnes diplômées au niveau de la maîtrise et du doctorat de l'ADÉSAQ.....	29
Résumé des stratégies d'appui à l'intégration des CI dans les programmes.....	31
Recommandations pour favoriser l'intégration des CI dans les programmes d'études et suggestions de mises en œuvre pour les directions des bibliothèques	34
Références bibliographiques	37

Préambule : Adressé aux directions des bibliothèques de l'Université du Québec, ce rapport tente de proposer des stratégies d'appui à l'intégration des CI dans les programmes d'études en tenant compte des freins et des pratiques gagnantes et en collaboration avec des membres de la communauté universitaire concernés.

Contexte

Au début des années 2000, le milieu de la bibliothéconomie et des sciences de l'information a été marqué par la publication des *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* approuvée par l'*Association of College & Research Libraries*, (Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur en français). Ce cadre de référence avait pour objectif de fournir les principes et les indicateurs de performance d'un étudiant universitaire infocompétent. La parution de ces normes a donné échos aux préoccupations des bibliothèques universitaires concernant le traitement de l'abondance et de la variété des sources d'information, l'explosion du développement des technologies et la difficulté des étudiants à accéder, utiliser et évaluer l'information adéquatement (American Library Association (ALA), 2000).

Le Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI) a été mis sur pied à la suite de la publication de ce cadre de référence en ayant pour mission de « mettre en place des moyens permettant aux établissements de l'Université du Québec d'assurer à leurs étudiants la maîtrise des compétences informationnelles (CI) qui leur sont nécessaires dans le cadre de leurs études ainsi que dans l'exercice de leur profession » (Promotion du développement des compétences informationnelles, n. d.). Depuis, *différentes ressources* (Promotion du développement des compétences informationnelles (PDCI), 2017) ont été déployées afin d'outiller les établissements dans le développement des CI de leurs étudiants. Les bibliothèques universitaires offrent, quant à eux, différents ateliers de formation thématiques adressés aux étudiants à l'intérieur ou à l'extérieur des programmes d'études. Le rapport « Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein de l'Université du Québec » note d'ailleurs une hausse de 59% de ces formations en 10 ans (Bélangier, Boisvert, Lemieux, & Séguin, 2017).

Déjà en 2000, on stipulait que le développement des CI des étudiants devait s'inscrire tout au long du parcours scolaire par des activités intégrées dans les programmes d'études, cette intégration permettant de favoriser un réel développement de compétences (ALA, 2000).

Dans son nouveau *Framework for Information Literacy for Higher Education* (Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur en français) publié en 2015, l'ACRL réitère l'importance d'intégrer les CI dans le cursus en favorisant la collaboration entre les bibliothécaires et les enseignants.

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. (Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI), 2016, p. 5)

Parallèlement, des organisations externes dont l'Association des doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ) (2015), le Bureau de coopération interuniversitaire (travaux en cours sur les finalités des programmes de premier cycle, BCI) et l'Association canadienne pour les études supérieures (développement d'un catalogue des programmes de perfectionnement professionnel dans les universités canadiennes, ACES), s'intéressent actuellement aux finalités des programmes d'études et au développement des compétences transversales dont font parties les compétences informationnelles. Ces compétences sont dites transférables au sens où elles peuvent être utiles dans de nombreux emplois, dans des fonctions de nature différente et dans des contextes divers (éducatif, personnel, social) (Billy, 2015). En plus d'être reconnues par les employeurs (Bridgstock, 2009; Towlson & Rush, 2013), l'acquisition et

l'approfondissement de ces compétences tout au long du parcours scolaire contribuent à la réussite scolaire en favorisant le bon développement des habiletés d'études (Chiteng Kot & Jones, 2015; Shao & Purpur, 2016; Soria, Fransen, & Nackerud, 2014; Zhong & Alexander, 2007).

Problématique

Selon les commentaires recueillis par des experts consultés lors de l'élaboration du plan stratégique de la PDCI 2016-2019 (Promotion du développement des compétences informationnelles (PDCI), 2016) , la surabondance de l'information, la variabilité de la qualité de celle-ci et les différents formats sur lesquels elle est diffusée rend difficile son exploration, son analyse, sa reconnaissance et la production de nouveaux savoirs pour les étudiants. La diversité de la clientèle étudiante apporte aussi des besoins d'accompagnement variés afin de soutenir le développement de leurs compétences informationnelles.

Des activités sporadiques à l'intérieur ou à l'extérieur des cours sont offertes par les services des bibliothèques et les services académiques du réseau, mais il est difficile d'atteindre les buts escomptés puisque celles-ci ne sont pas inscrites dans une démarche concertée et transversale à l'intérieur des programmes d'études. Elles ne comportent pas, pour la plupart, de mesures de reconnaissance formelle attestant l'acquisition de compétences informationnelles. Les contenus des ateliers de formation offerts en marge des programmes ne s'arriment pas automatiquement avec la discipline des étudiants et il devient plus ardu pour ces derniers de les appliquer au moment opportun. Aussi, puisque ces ateliers de formation sont rarement obligatoires, un nombre limité d'étudiants y participent.

Description du projet

Cherchant à accomplir sa mission, le GT-PDCI tente, par ce rapport, de proposer des stratégies d'appui à l'intégration des CI dans les programmes d'études aux directions des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec, en collaboration avec des membres de la communauté universitaire concernés.

En ce sens, des entrevues avec des acteurs concernés par le développement des CI se sont tenues afin d'en connaître davantage sur leur expérience et leurs perspectives. Une revue de littérature a été effectuée afin d'identifier les pratiques favorables ainsi que les freins à l'intégration des CI dans les programmes d'études. Un portrait de la présence des CI dans les référentiels de compétences disciplinaires a été effectué afin de relever la place qu'occupent déjà les CI dans les objectifs des programmes d'études.

Le document suivant présente les résultats de ces travaux, un résumé des stratégies d'appui à l'intégration des CI dans les programmes, des recommandations et des suggestions de mises en œuvre adressées aux directions des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec.

Entrevues avec des acteurs concernés par le développement des CI

Afin d'assurer que les travaux des prochaines années du GT-PDCI répondent toujours à sa mission, un plan stratégique a été élaboré pour 2016-2019. Dans le cadre de la rédaction de ce plan, des consultations se sont tenues tout au long de l'automne 2015 auprès de cinq professeurs, d'un conseiller pédagogique et de trois doyens des études. L'objectif de ces consultations était d'entendre les perceptions et les attentes d'experts et d'acteurs du milieu ayant un intérêt ou une influence sur le développement des CI. Ces entrevues ont permis de relever que l'intégration des CI tout au long des programmes d'études permettrait davantage d'optimiser leur développement.

Voici une retranscription synthétisée de ces consultations.

François Vasseur, consultant en pédagogie en enseignement supérieur

Le défi en lien avec le développement des CI est d'en faire un objet réel de formation à l'intérieur des programmes d'études. Les étudiants n'accordent pas la même importance aux formations à l'extérieur des cours et ne peuvent y accorder le même temps sauf quand cela répond à leurs besoins. Sans ancrage dans la formation, il n'y a pas d'exploitation de ce qui a été acquis. Il est possible de développer réellement les CI de l'étudiant dans les programmes d'études quand la nécessité de celles-ci est reconnue par les enseignants et que les établissements reconnaissent que c'est un enjeu de formation.

Le développement de compétence comme les CI demande une volonté ferme, la reconnaissance d'un besoin, du temps, et de l'accompagnement. Cela est difficile à offrir dans un cadre externe aux cours. Cela peut donner des résultats qui dépendent de la volonté de l'étudiant et de la reconnaissance des programmes envers les formations externes. Une partie du succès repose sur le transfert que l'étudiant peut faire dans ses activités, son programme ou sa vie professionnelle. Le transfert doit être encouragé, soutenu, mis en pratique, faire objet de rétroactions. Les enseignants doivent exploiter ce qui a été présenté, découvert dans ces activités. Malheureusement, on constate que cela se produit rarement. Les enseignants perçoivent les formations externes comme

étant complémentaires, mais pas essentielles à la formation. Les étudiants profitent certainement quand même des formations à l'externe, mais il n'y a pas un grand profit par rapport à la mesure des efforts consentis pour développer ces formations. Ces éléments font en sorte qu'une seule formation externe ou une courte séance de formation dans un cours n'est pas susceptible de donner de grands résultats.

Généralement, nous désirons développer de nouvelles compétences pour atteindre un objectif que nous ne pouvons atteindre sans ces compétences. La formation à l'extérieur des cours n'est pas une condition gagnante.

La bibliothèque devrait mettre ses efforts à l'intégration des CI dans les programmes d'études. Mettre en place des expériences avec des programmes d'études intéressés, des enseignants qui souhaitent collaborer, suivre ces expériences, et diffuser les résultats. Une façon de parvenir à travailler avec un programme d'études est de démontrer les enjeux entourant le développement des CI des étudiants et que ceux-ci constituent un frein majeur à l'apprentissage. Ce qu'on implante doit être durable pour que cela ait du sens. Pour ce faire, les initiatives doivent être soutenues par les établissements et le réseau. Tant que ce n'est pas une priorité institutionnelle, cela restera des initiatives personnelles et rarement durables (départ des enseignants, nouveaux défis, enjeux). Malheureusement, même si nous connaissons les limites et les contraintes des départements, cette stratégie reste essentielle. Un groupe de travail peut être formé dans l'établissement avec un bibliothécaire, un conseiller pédagogique et un professeur, afin de clarifier les objectifs, les suivis, le soutien, la constatation des résultats et les ajustements. Même si cela apparaît utopique, il s'agit de la seule avenue possible pour arriver à l'atteinte de ces compétences.

Il est difficile de réunir ces conditions, mais de ne pas chercher à les réunir, c'est d'accepter que cela ne change pas.

Philippe-Edwin Bélanger, directeur du Service des études supérieures et postdoctorales (INRS)

Les bibliothécaires ont un rôle à jouer dans le développement des CI, car ce sont eux qui accompagnent les étudiants dans leurs démarches de recherche d'information, mais ils ne sont pas les seuls. Les cours de méthodologie abordent aussi le développement des CI, mais ils ne couvrent pas nécessairement tous les aspects concernant les recherches bibliographiques, la gestion des mots clés, etc. Aussi, les étudiants ne sont peut-être pas souvent confrontés à l'utilisation des notions apprises.

Étienne Hébert, doyen des études (UQAC)

Il est important de travailler avec les équipes-programmes. L'établissement doit développer une vision commune du développement de ces compétences et tout le monde doit mettre l'épaule à la roue, car ce n'est pas seulement l'affaire des bibliothèques. Le développement des CI doit être intégré dans les programmes d'études, pas uniquement dans des ateliers à la bibliothèque ou dans un cours à l'extérieur du programme. Il doit être démontré que la bibliothèque arrive en support, mais que les professeurs ont aussi une responsabilité. Ce projet d'intégration n'est pas facile à effectuer.

Jean Brousseau, doyen des études (UQAR)

Il faut que les bibliothèques travaillent avec les équipes-programmes pour que les services soient adaptés aux besoins des étudiants. Un bibliothécaire pourrait travailler à temps plein avec les équipes-programmes.

Martine Peters, professeure (UQO)

L'un des défis au développement des CI est qu'elles sont transversales donc qu'elles n'appartiennent à personne. Ainsi, personne ne se sent obligé de les intégrer dans leurs cours. Les CI ne sont adressées nulle part dans nos programmes sauf que tous les étudiants en ont besoin dans tous les cours. C'est un non-sens. Une piste de solution à l'UQO est de lier les CI aux compétences rédactionnelles en faisant le lien avec la rédaction des travaux. Nous espérons que les enseignants vont voir la pertinence de ces compétences et qu'ils les intègrent un peu dans leurs cours.

Aussi, les formations documentaires ne sont pas offertes de façon obligatoire à tous. Ce

ne sont pas tous les étudiants qui ont développé leurs CI. Les formations documentaires doivent être offertes au moment où l'étudiant énonce un besoin (*just in time*) afin que le soutien soit concret. La bibliothèque offre plusieurs activités intéressantes, mais cela n'est pas en lien avec les travaux et les besoins précis des étudiants. Les étudiants doivent davantage savoir comment citer leurs sources et éviter le plagiat.

Sylvie Doré, ÉTS

Il est important d'intégrer le développement des CI dans les cours. L'université est lieu pour apprendre à apprendre. Si les étudiant.e.s ne maîtrisent pas les CI, ils ne peuvent pas apprendre de façon efficace. Cela doit passer par l'enseignement.

Il doit y avoir un incitatif et l'incitatif le plus efficace, selon mon expérience, est d'attribuer des points à des activités d'apprentissage dont au moins certains objectifs portent sur le développement des CI. Par exemple, à partir d'une veille informationnelle sur un sujet relié au cours, les étudiant.e.s doivent réaliser une recherche d'information, produire un rapport puis critiquer le rapport produit par une autre équipe. Dans le cadre de cette activité, le bibliothécaire offre une formation de 2 heures sur les sources d'information, les outils et stratégies de recherche et de veille et j'offre une formation sur la critique constructive. Sauf quelques exceptions, les étudiant.e.s sont satisfait.e.s de cette démarche et sont mieux préparé.e.s pour leur projet de fin d'études et leur future vie professionnelle.

Si l'activité d'apprentissage n'est pas contextualisée et si elle n'est pas évaluée, elle n'a pas de valeur aux yeux des étudiants et donne peu de résultats. Les formations offertes à l'extérieur des cours sont souvent données hors contexte : on montre aux étudiants comment utiliser un outil, mais ne les fait pas pratiquer sur un objet qui les allume et les motive. Cela ne donne pas les résultats escomptés. Il est préférable d'intégrer le développement des CI dans des activités significatives.

Beaucoup de travail a été accompli dans le passé pour développer des outils et des méthodes pour le développement des CI. La priorité serait d'essayer de faire en sorte qu'il y ait une meilleure pénétration du développement des CI dans les programmes dès le premier cycle.

Éric Leroux, professeur (EBSI)

La collaboration avec les professeurs est importante pour intégrer les formations aux CI dans les cours. C'est l'idéal à atteindre. Il faut éviter d'offrir une formation unique dans un cours en début de session qui occasionne une surcharge d'informations. Il est préférable de viser l'implantation des CI dans les programmes d'études, exemple : intégrer six formations sur les CI dans un programme de baccalauréat. Pour y arriver, il faut passer par les hautes instances afin d'atteindre les professeurs et les convaincre de l'importance des formations documentaires afin qu'elles deviennent obligatoires dans les cours. Actuellement, les bibliothèques travaillent avec les professeurs qui ont un intérêt, mais cela n'est pas assez efficace pour l'atteinte d'un niveau supérieur de CI. Le développement des CI doit être normalisé comme les tests de français. Aussi, les enseignants manquent de formation pour soutenir les étudiants dans le développement des CI.

Jusqu'à présent, l'intégration des CI dans les programmes a eu peu de succès. La volonté de l'établissement doit être importante afin que le développement des CI soit implanté et standardisé sur une vaste échelle. Il n'est pas efficace de vouloir convaincre un enseignant à la fois alors que ceux-ci sont déjà débordés.

Les formations libres valent tout de même la peine d'être offertes afin de soutenir un tant soit peu le développement des CI, mais il y a beaucoup d'effort et d'énergie consacrés à l'organisation de ces formations pour un faible taux de participation. Aussi, l'offre de formations libres sur le développement des CI dédouane les enseignants de l'intégration de celles-ci dans les programmes. De plus, les étudiants croient qu'ils sont compétents donc ils n'y assistent pas. Peut-être que les bibliothèques se nuisent en offrant des formations libres. Peut-être que s'il n'y en avait pas, cela donnerait plus d'arguments pour l'intégration du développement des CI dans les programmes.

Martine Mottet, professeure (Université Laval)

La raison pour laquelle il y a encore des lacunes chez les étudiants en ce qui concerne les CI est qu'il y a peu de place dans les programmes pour soutenir leur développement. Les courtes séances de formation à la bibliothèque ou dans les cours sont insuffisantes. Lorsque l'on fait le parallèle avec les contenus du site Web InfoSphère de l'UQAM, il est clair que ces courtes formations sont incomplètes.

Céline Poncelin de Raucourt, directrice de la Direction des études et de la recherche (UQ)

Lorsque la bibliothèque approche un programme, celle-ci a avantage à clairement évoquer les services qu'elle peut offrir. Elle peut aussi questionner les programmes sur les besoins de développement des CI (à quel moment, dans quel cours, comment on peut vous aider) et sur le rôle qu'elle peut jouer (identifier de quels outils ils ont besoin, est-ce que je peux intervenir à différents moments, est-ce que je peux poser un regard sur la méthodologie, est-ce que nous pouvons partager une charge). Cela peut demander une démarche plus longue, mais c'est programme par programme qu'il faut effectuer des démarches d'intégration des CI.

Sophie Duchaine, agente de recherche (UQ)

Le bibliothécaire peut agir en soutien au professeur sur des aspects où les étudiants ont des besoins particuliers plus importants. Par exemple, l'enseignant pourrait demander, ou exiger dans certains cas, aux étudiants d'avoir une rencontre de suivi à la bibliothèque durant la réalisation d'un travail et au moment de la correction, la note sera attribuée par l'enseignant. Le développement des CI doit être en lien avec les travaux. Le bibliothécaire arrive en soutien au professeur et non pas en ajout.

Synthèse des entrevues auprès d'acteurs concernés par le développement des CI

Les points de vue exprimés par les différents acteurs cités ci-haut convergent tous vers la nécessité d'intégrer davantage les CI dans les programmes d'études tout au long du parcours universitaire afin de permettre un réel développement de compétences chez les étudiants.

Voici les éléments qui se répètent d'un entretien à l'autre :

- Les ateliers de formations thématiques à l'extérieur des cours et les courtes séances de formation thématiques dans les cours n'obtiennent pas les résultats escomptés.
- L'intégration du développement des CI dans les programmes d'études est la meilleure stratégie pour effectuer un réel développement de compétences informationnelles chez les étudiants.
- L'offre de soutien au développement des CI dans les programmes tout au long des études et en lien avec les activités d'apprentissage permet une efficience du développement des CI des étudiants.
- L'évaluation des CI des étudiants en contexte d'apprentissage lié au domaine d'étude est importante.
- La collaboration entre les programmes d'études et la bibliothèque facilite le développement des CI à l'intérieur des cours et permet à chaque acteur d'assumer ses responsabilités à l'égard des CI.

Revue de littérature sur les pratiques d'intégration des CI dans les programmes d'études

Différentes pratiques d'intégration des compétences informationnelles (CI) dans les programmes d'études se sont tenues depuis les dernières années par différents acteurs et le GT-PDCI a voulu identifier les forces, les faiblesses, les leviers et les menaces relevés par ces expériences. À cet effet, une revue de littérature ainsi qu'une synthèse de celle-ci ont été effectuées. De la centaine de références obtenues au cours des recherches bibliographiques, une quarantaine de documents ont été sélectionnés pour la revue de littérature présentée ici-bas.

L'intégration des CI dans les programmes universitaires peut être effectuée de façon formelle ou informelle. Mologanyi (2014) et Wenger (2014) l'exposent bien dans le cas du *Problem-based learning [PBL]*. Il est possible d'aborder les CI à diverses occasions, que ce soit à l'intérieur d'activités de la bibliothèque ou des services aux étudiants (Barry, 2011; Jackson, Hansen, & Fowler, 2004), d'apprentissages en ligne (Pierard & Graves, 2007; Weng, Chen, & Hsieh, 2016), d'un cours spécifique (Owens, Stipanovic, & Teece, 2016), de plusieurs cours d'un programme ou d'intégrer totalement les CI dans un programme d'études (Asplund, Hakala, Sallama, & Tapio, 2013; Singh & Joshi, 2013).

Dans la littérature, de bonnes stratégies d'intégration des CI dans les programmes d'études sont décrites et reposent généralement sur l'utilisation d'un référentiel de compétences, l'analyse de la conception des programmes et l'évaluation (Argüelles, 2016; Booth & Fabian, 2002; Mednick, 2002). Quant à la collaboration entre bibliothécaires et départements, elle est essentielle à une bonne intégration des CI dans les programmes (Junisbai, Lowe, & Tagge, 2016).

Plusieurs projets d'intégration des CI ont été développés par la volonté de la haute direction d'établissements qui croyait à la nécessité de leur enseignement (Baker & Curry, 2004; Owens et al., 2016; Zachery, 2010). Dans les facultés, le besoin d'intégration des CI peut également être lié aux exigences d'un ordre ou d'une association professionnelle afin d'assurer, chez les futurs professionnels, le développement des compétences informationnelles nécessaires à l'exercice d'une profession. L'Ordre des

psychologues du Québec a une section dédiée à « la méthode scientifique et ses applications »(2011, p. 22) et le Conseil canadien des programmes universitaires de physiothérapie mentionne que :

Les étudiants devraient posséder les connaissances et les habiletés pertinentes à la recherche scientifique à savoir a) comment la recherche génère de nouvelles connaissances et b) comment trouver, évaluer et appliquer les résultats de la recherche dans la pratique de la physiothérapie comme praticien compétent. (2009, p. 21)

La collaboration entre les acteurs concernés

April et Beaudoin (2006) mentionnent qu'il faut structurer davantage la démarche de collaboration entre le personnel de la bibliothèque et le corps professoral; qu'il faut utiliser des outils intégrateurs et les partager avec les différents intervenants pour soutenir la démarche documentaire. À cette fin, un travail de concertation soutenu et argumenté sur les critères d'évaluation est à déterminer. Finalement, il faut cibler un lieu d'ancrage (cours, stages) tous les trimestres de la formation pour assurer une intégration des CI dans une approche-programme.

Booth et Fabian (2002) notent quant à eux que le développement et le maintien de partenariats est fondamental pour tout programme de formation aux CI et qu'il implique plusieurs composantes importantes : la reconnaissance des pairs, l'identification d'objectifs communs, l'intérêt pour la collaboration (également relevé par Sult et Mills (2006)), le temps pour entretenir les relations et l'établissement d'un modèle de communication efficace et approprié pour tous les partenaires. L'importance accordée aux normes de CI doit être établie avec chaque administration universitaire constituée par les partenaires et les pairs des bibliothèques, les leaders institutionnels, les chefs des unités de développement, les départements ainsi que les membres du corps professoral. Rader (1995) ajoutera, en plus de l'intégration des CI dans les programmes, l'intégration du développement des habiletés. Cette intégration implique la collaboration entre les bibliothécaires et les membres des facultés pour planifier le curriculum, former des équipes d'enseignants et faire les recherches qui s'imposent.

En plus de la collaboration entre professeurs et bibliothécaires, Sults et Mills (2006)

mentionnent un deuxième niveau de soutien qui consiste à développer une méthode pour soutenir les formateurs expérimentés afin de diversifier leurs stratégies d'enseignement. Ce soutien est dirigé par un bibliothécaire.

À la suite de l'implantation de l'apprentissage des CI dans un cours de chimie au Montana Tech. de l'Université du Montana, Cote et Juskiwicz (2014) illustrent les défis soulevés par le maintien d'une communication et une collaboration avec les professeurs. Il y a quelques fois une méconnaissance des CI par les professeurs qui peut jouer sur l'importance qu'ils leur accordent. Les bibliothécaires ont aussi un rôle à jouer dans la promotion de ces compétences chez le corps professoral et les administrations départementales. De plus, les professeurs ne reconnaissent pas toujours les bibliothécaires comme enseignants, mais comme des individus qui peuvent simplement dire à leurs élèves comment fonctionne la bibliothèque. Lorsque le projet est initié, la division du temps de classe reste le plus grand défi selon les auteurs.

Shoeb et Hossain (2016) montrent l'expérience de collaboration à l'Independent University, Bangladesh (IUB) avec la mise en place d'une cartographie des programmes d'études (IL Curriculum Mapping – Collaboration professeur-bibliothécaire). L'intégration de la maîtrise de l'information dans le programme d'études consiste à construire des habiletés pour la pensée critique, l'apprentissage autonome et l'apprentissage tout au long de la vie d'une manière holistique au cours de la carrière d'un étudiant. Pour ces auteurs, les bibliothécaires peuvent être des acteurs stratégiques dans l'enseignement des CI tout en fournissant des documents concrets sur l'impact de l'intégration de ces compétences sur l'apprentissage des élèves. La cartographie des programmes permet d'aligner et de soutenir les compétences avec les différents cours de base d'une discipline et l'évaluation. Le processus de cartographie des programmes établit un lien et une association entre les membres du corps professoral, les administrateurs et les bibliothécaires.

La participation dans des projets d'apprentissage à distance permet aux bibliothécaires de développer des relations avec les enseignants. Pour que les bibliothécaires puissent travailler avec les enseignants en classe afin de créer des environnements d'apprentissage actifs qui intègrent la maîtrise de l'information, ils doivent développer des objectifs communs. Ce type de partenariat exige une compréhension de la manière

dont les enseignants accompagnent les étudiants dans leur apprentissage (Li, 2007; Maybee, Doan, & Flierl, 2016).

L'utilisation d'un référentiel de compétences

Un référentiel de compétences est un « document de référence qui guide différentes activités autour de la profession ciblée. Avec le temps, il peut devenir une plateforme de mobilisation sur laquelle les différents acteurs de la profession peuvent s'appuyer. » (Université du Québec, 2016). Il permet aussi de situer l'étudiant dans sa progression. Dans les universités, de manière générale, c'est la Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), 2004) (traduction de *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* de l'Association of College and Research Libraries (ACRL) (ALA, 2000) qui est utilisée comme référentiel pour le développement des CI (Booth & Fabian, 2002; Karshmer & Bryan, 2011). Il est à noter que l'ACRL a mis à jour ce document de référence en 2015 qui s'intitule maintenant le Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur (ACRL, 2015, traduction française par le GT-PDCI, 2016).

Magnoni et LaPlaca Ricords (2013) ainsi que Fastenberg (2013) montrent que le personnel de la bibliothèque du Collège Olin a transformé son programme d'enseignement en ingénierie en se basant sur les normes de l'ACRL et les critères d'accréditation ABET (*Accreditation Board for Engineering and Technology*). Le programme prend la forme d'un atelier, en combinant les expériences en classe avec des exercices et des outils numériques. Les normes de l'ACRL sont désignées pour déterminer les objectifs du programme d'activités d'apprentissages des CI.

Pour Mi (2016), la conception pédagogique est définie comme «le processus qui détermine quelles sont les méthodes d'enseignement les plus appropriées pour apporter les changements désirés aux connaissances et aux compétences des élèves pour un contenu spécifique et une population étudiante spécifique». L'utilisation du modèle ADDIE ("Addie Model," 2013) permet de définir le processus d'une manière cohérente et fiable. Le modèle comporte cinq phases : analyse, conception, développement, mise en œuvre et évaluation. Ces phases établissent les critères de la pratique de conception

qui satisfait aux normes de qualité habituellement appliquées dans le domaine de la conception pédagogique.

Kaplan Jacobs, Rosenfeld et Haber (2003), précisent que les bibliothécaires et les professeurs de sciences infirmières utilisent le référentiel de compétences de l'Université de New York pour élaborer des modules d'apprentissage et des tâches connexes dans chacun des cinq cours de base afin intégrer les CI dans le programme de maîtrise (voir Lefebvre et Tapper (2007) pour un modèle à quelques différences près).

Farrell, Goosney et Hutchens (2013) montrent que le changement de programme à l'Université Mémorial a été apporté par une proposition développée par l'un des chercheurs qui a cartographié les CI spécifiques aux objectifs du programme d'études en sciences infirmières.

Lampert (2005) précise pour sa part que le comité en charge des CI de la California State University Northridge a élaboré un modèle qui intègre stratégiquement les CI dans le programme d'études sur la base de trois types de compétences : compétences de base, compétences en recherche et compétences professionnelles qu'un étudiant diplômé en psychologie doit posséder.

Story-Huffman (2008) note qu'une carte du curriculum est un outil utile pour le développement d'un nouveau cours ou d'un thème. L'intégration des CI dans un cours existant est cartographiée aux normes de l'ACRL et au modèle *Big6* (voir également Sheehy (2001)) pour faciliter l'ensemble du processus. Une carte du programme d'études organise le contenu, les compétences, les évaluations et les ressources et fournit à l'utilisateur l'occasion d'élaborer un plan d'évaluation, elle permet également de documenter le projet.

Pinto, Fernandez-Pascual et Puertas (2016) déterminent, à l'aide de questionnaires objectifs et subjectifs remis à des étudiants de trois universités espagnoles, neuf CI identifiées comme étant les plus importantes, car elles ont été sélectionnées dans toutes les analyses étudiées. Pour les auteurs, elles représentent donc les compétences de base, et elles devraient être au centre des efforts académiques majeurs. Il s'agit de l'utilisation :

- du catalogue et des ressources électroniques;
- des stratégies de recherche;
- de l'évaluation et de la typologie des sources;
- de la connaissance des auteurs et des institutions du domaine de recherche;
- des logiciels bibliographiques;
- de la capacité à communiquer dans une autre langue et
- de rédiger un document.

À l'autre extrémité, six CI se sont révélées sans pertinence. Le cadre de référence de cette étude devrait être utile aux bibliothécaires, aux membres du corps professoral et aux autorités académiques dans la planification des programmes et le développement de programmes d'enseignement portant sur les CI. L'évaluation des CI et les relations entre les objectifs d'apprentissage et les méthodologies jouent un rôle clé dans le succès de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'analyse de la conception et l'implantation de programmes de formation au développement des CI

Bourgeois, Levasseur et Ruest (2009) précisent que l'implantation du modèle de formation aux CI dans les programmes d'études consiste à cibler les « cours porteurs » favorisant l'application et l'utilisation des CI de l'étudiant dans lesquels les bibliothécaires peuvent intervenir (on peut aussi faire l'étude des plans de cours avec les professeurs (Flaspohler, 2003)). Une fois ces cours porteurs identifiés, le conseiller détermine, avec les professeurs concernés, les objectifs d'apprentissage et le calendrier de formation à l'aide du modèle proposé. Afin d'éviter ce processus chaque année ou lors de chaque changement de professeur, il serait idéal que ces objectifs d'apprentissage soient intégrés dans les descriptifs des cours porteurs.

Fiegen, Cherry et Watson (2002) présentent quant à eux un instrument de planification de l'évaluation avec le corps professoral d'autogestion simple afin d'identifier et d'intégrer les CI dans leurs cours des programmes de l'école de gestion.

Dans un souci d'indépendance des étudiants et d'une formation continue au cours de leur cursus, plusieurs universités ont développé des formations à distance (Mi, 2016). L'auteur mentionne un point commun dans le curriculum médical de l'OUWB: l'activité

d'apprentissage par équipe (TBL) qui favorise l'apprentissage actif dans tous les cours précliniques. Une partie de l'activité TBL est une discussion en petits groupes qui demande aux membres de l'équipe de discuter des problèmes d'application, d'identifier les ressources et de trouver des réponses.

Sapp Nelson (2016) présente un tableau par niveau universitaire de compétences et d'attitudes recherchées au cours de la formation universitaire.

Lorsque les étudiants suivent un cours en ligne, April et Beaudoin (2006) remarquent le manque de support aux élèves qui ne peuvent pas disposer d'une ressource pour répondre à leur question en tout temps (pour quelques exemples supplémentaires, vous pouvez consulter l'article de Rader (1995)).

L'évaluation

Jackson et al. (2004) mentionnent que l'équipe responsable des CI du campus de l'Université Weber State en Afrique du Sud élabore des objectifs et des mesures annuelles. Chaque objectif se rapporte à une bonne pratique de CI. Ces travaux ont été particulièrement importants pour le développement du programme des CI. Les données d'évaluation ont été utilisées pour créer des actions et informer les partenaires.

Pour Riehle et Weiner (2013), les professionnels des affaires étudiantes, les bibliothécaires et les professeurs du département peuvent concevoir et mettre en œuvre des communautés d'apprentissage qui favorisent le développement des CI et des méthodes d'évaluation efficaces pour mesurer leur impact sur le développement des habiletés cognitives supérieures.

Mednick (2002) indique que les normes de CI pour l'enseignement supérieur de l'ACRL forment le cadre pour l'évaluation des compétences en information dans les collèges communautaires de Californie afin de favoriser l'apprentissage et le succès des élèves.

Des stratégies d'intégration des CI dans les programmes d'études à considérer

En adoptant des approches différentes pour intégrer les CI, tout en s'efforçant de documenter et de discuter les approches avec les collègues, les réussites et les échecs de chacune de ces approches permettent de réfléchir, d'apprendre et de planifier l'intégration future de l'information lors d'expériences partagées (Andretta, 2016; Cote & Juskiewicz, 2014). De plus, ces auteurs précisent la nécessité d'une politique de formation aux CI sur l'ensemble du campus dans un environnement d'apprentissage souple et que celle-ci soit évaluée en fonction des préoccupations institutionnelles.

April et Beaudoin (2006) notent qu'il est difficile, dans un contexte universitaire, d'assurer le développement des compétences informationnelles dans l'ensemble des cours, un dispositif ne pouvant être « imposé » à l'ensemble des professeurs et personnes responsables de cours.

Pour Buchanan, Luck et Jones (2002), l'intégration réussie des CI dans les cours exige une collaboration continue entre les bibliothécaires et les professeurs. Développer des liens initiaux avec le corps professoral est la base nécessaire sur laquelle construire des collaborations.

Pour Farrell et al. (2013), l'incorporation d'une série de sessions d'enseignement des CI dans un programme déjà complet comporte certains défis. Tous les enseignants ne voudront pas inclure une composante des CI dans leur cours. Il est donc impératif d'obtenir le soutien du corps professoral et de s'assurer qu'ils comprennent l'importance des CI pour leurs étudiants. Une fois l'intégration au programme mise en œuvre, il est également important de compter sur des mesures d'évaluation. Toutefois, avec l'évolution des programmes, il est difficile d'être cohérent dans l'enseignement des CI.

Dans son plan de planification, la bibliothèque polytechnique de la Saskatchewan propose une cartographie des programmes pour l'intégration des CI, une collaboration bibliothécaire-faculté pour :

1. Promouvoir et offrir des activités liées aux CI aux professeurs impliqués;
2. Élaborer une boîte à outils d'information pour les professeurs;
3. Créer une liste de vérification de la liaison des bibliothécaires pour les

professeurs et les programmes;

4. Augmenter l'apprentissage en ligne en créant des outils pour leur intégration avec succès;

5. Créer des modules avec un plan pour la mise à jour et le maintien des documents en ligne et

6. Promouvoir l'utilisation des modules, le cas échéant (Saskatchewan Polytechnic, 2015).

En général, la mise en œuvre de pratiques à fort impact serait améliorée en examinant un programme entier et en travaillant avec le corps professoral pour intégrer certains types de pratiques ou d'activités de manière régulière à travers un programme entier. Sandeen (2012) dresse une liste d'idées pour intégrer des pratiques à fort impact ainsi que les résultats d'apprentissage auxquels chacune appuie.

- Exiger des projets intensifs d'écriture tout au long d'un programme (pensée critique, écriture) (Riehle et Weiner (2013) également).
- Faire de même pour le raisonnement quantitatif, l'information, les compétences technologiques et/ou l'éthique (raisonnement critique, raisonnement quantitatif, informationnel et technologique).
- Exiger des projets collaboratifs à plusieurs étapes d'un programme (travail d'équipe, adaptabilité, compétences interculturelles, connaissances globales).
- Intégrer les étudiants internationaux dans les cours et demander aux professeurs d'inclure ces étudiants dans les discussions en classe; Fournir une formation pour aider les enseignants à le faire (compétences interculturelles, connaissances mondiales).
- Exiger une expérience de base pour tous les programmes, préférablement axée sur la recherche (apprentissage intégré et appliqué, réflexion critique, écriture, communication orale).
- Exiger un cours interdisciplinaire dans chaque programme où intervient une équipe de professeurs de différentes disciplines (apprentissage intégré et appliqué).

Pour Hunt et Birks (2004), il s'agit notamment d'établir des buts et des objectifs pour les aligner sur ceux des programmes, des départements et de l'institution, afin d'intégrer les CI comme un élément essentiel d'apprentissage sur la base du curriculum d'enseignement ; collaboration entre bibliothécaires et facultés départementales; constructiviste, pédagogie active et évaluation du processus et du produit.

Dans une récente publication intitulée « Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec », les auteurs proposent des modifications à apporter « aux conceptions actuelles des pratiques de développement de compétences informationnelles » afin de s'inscrire dans un nouveau cycle de développement des compétences informationnelles chez les étudiants universitaires (Bélanger et al., 2017, p. 316).

Tableau 75

Pratiques actuelles et pratiques préconisées en matière de développement de compétences informationnelles

	Pratiques actuelles	Pratiques préconisées
Degré d'interdépendance entre les différents	Travail en vase clos (en silo) Interventions ponctuelles multidisciplinaires (et multiservices)	Travail collaboratif basé sur une relation d'interdépendance Approche interdisciplinaire coordonnée et collaborative
Cadre de référence	Les compétences informationnelles se réfèrent principalement à la recherche documentaire	Les compétences informationnelles se réfèrent aussi à l'exploitation disciplinaire de l'information et à la gestion des contenus (cadre référentiel de l'ACRL, 2016) incluant les compétences informationnelles requises sur le marché du travail
Stratégies pédagogiques	Formations documentaires basées sur un contenu à transmettre Pratiques axées sur l'acquisition de connaissances Les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires sont responsables de l'enseignement	Formations documentaires adaptées aux besoins d'apprentissage des étudiants Pratiques axées sur le développement de compétences Les étudiants deviennent responsables de leur apprentissage
Qualité des pratiques	Accent porté principalement sur la qualité des processus en matière de pratiques de formation documentaire	Établissement de liens significatifs entre les éléments de structure, de processus et d'effets obtenus en matière de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles

Tiré de (Bélanger et al., 2017, p. 316)

Synthèse de la revue de littérature

- Les pratiques d'intégration des CI dans les programmes d'études demandent généralement une collaboration entre les bibliothécaires, les professeurs, les responsables des programmes d'études et la haute direction pour que ce projet soit en harmonie avec la philosophie de l'établissement.
- Il est difficile, dans un contexte universitaire, d'assurer le développement des CI dans l'ensemble des cours, un dispositif ne pouvant être « imposé » à l'ensemble des professeurs et personnes responsables de cours.
- L'intégration des CI doit s'appuyer sur un référentiel de compétences. Établir des buts et des objectifs pour les aligner sur ceux des programmes, des départements et de l'institution afin d'intégrer les CI comme un élément essentiel d'apprentissage sur la base du programme d'études.
- L'implantation du modèle de formation aux CI dans les programmes d'études consiste à cibler les « cours porteurs » dans lesquels les bibliothécaires peuvent intervenir (à l'aide des professeurs ou à l'aide des plans de cours).
- Certains professeurs ne reconnaissent pas toujours l'importance des CI et les bibliothécaires échouent parfois à les promouvoir efficacement à l'intérieur des programmes d'enseignement. Le rôle des bibliothécaires en lien avec leur expertise de soutien au développement des CI n'est pas toujours bien reconnu.
- Le curriculum de base et le manque de temps sont des freins à l'intégration des CI dans les programmes d'études. Il est nécessaire d'obtenir une flexibilité des contenus du cours et, par conséquent, du programme d'études, pour permettre l'intégration du développement des CI. L'évolution rapide de certains programmes d'études ne permet pas d'intégrer de nouvelles informations, de nouveaux contenus.
- Certaines études montrent que l'évaluation des CI et les relations entre les objectifs d'apprentissage et les méthodologies jouent un rôle clé dans le succès de l'enseignement et de l'apprentissage (Zachery, 2010).

Portrait de la présence des CI dans les référentiels de compétences disciplinaires et les normes d'agrément reliées à certaines professions

Pour beaucoup d'étudiants, les études sont un tremplin vers l'emploi. Sous cet angle, une grande part de l'enseignement qui leur est dispensé prend son sens si celui-ci est relié concrètement à ce qu'ils auront à faire plus tard, dans le cadre de leur profession. Dans cet ordre d'idée, le Groupe de travail de la promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI) s'est intéressé à la question. Est-ce que les référentiels de compétences disciplinaires et les normes d'agrément reliées à certaines professions utilisées dans les programmes d'études universitaires réfèrent aux compétences informationnelles?

C'est ainsi que nous avons effectué une analyse non exhaustive de la présence des CI dans les référentiels de compétences disciplinaires et dans les normes d'agrément reliées à certaines professions afin de répondre à ces questions. Une telle initiative vise deux objectifs: d'abord, faciliter la démonstration aux étudiants que les CI sont des compétences qui leur seront utiles tout au long de leur vie professionnelle, et de souligner aux établissements d'enseignement l'importance d'accorder aux compétences informationnelles le temps nécessaire à leur développement.

Référentiels de compétences

Au total, vingt-neuf référentiels de compétences disciplinaires et normes d'agrément reliées ont été analysés. Ces derniers ont été fournis par des bibliothécaires du réseau de l'Université du Québec membres du GT-PDCI, et aussi grâce à des recherches (non exhaustives) sur Google ou en consultant les sites Web d'associations professionnelles du Québec. Les recherches se sont concentrées sur le milieu francophone québécois et parfois canadien. Il est à noter que, même si la recherche ne peut être qualifiée d'exhaustive, plusieurs ordres professionnels et/ou disciplines ne possèdent pas de référentiel de compétences.

Le document présentant l'analyse des référentiels est disponible à l'annexe 1 du rapport.

Analyse

L'analyse permet de noter que la majorité des référentiels de compétences disciplinaires et des normes d'agrément intègre les compétences informationnelles. La veille, et par le fait même la mise à jour des connaissances, est l'élément qui revient le plus fréquemment. Vingt des vingt-neuf référentiels notent l'importance de savoir trouver et de fournir de l'information pertinente et de qualité.

Les référentiels de compétences dans le milieu de la santé sont plus nombreux que pour les autres disciplines, notamment dans le domaine des sciences économiques et administratives, ainsi que les sciences (un seul a été trouvé pour chacune des disciplines). Le domaine de l'informatique est aussi peu fourni en référentiel de compétences. Également, des référentiels professionnels ont été trouvés en lien avec le domaine des arts sans aucune mention des CI. Aucun référentiel n'a été trouvé pour les disciplines reliées aux langues.

Synthèse de l'analyse de la présence des CI dans les référentiels de compétences disciplinaires et les normes d'agrément reliées à certaines professions

L'objectif de cet exercice était de répertorier les traces de compétences informationnelles dans les référentiels de compétences disciplinaires et les normes d'agrément reliées à certaines professions, afin de voir si les CI y étaient présentes. Malgré le manque d'exhaustivité de l'initiative, nous pouvons quand même affirmer que les CI sont mentionnées dans vingt référentiels sur les vingt-neuf répertoriés. En poursuivant cette enquête, nous pourrions explorer le lien entre la formation aux CI à l'université et leur contribution à la sortie de la formation universitaire.

En bref, les messages que nous pouvons adresser aux différents membres de la communauté universitaire sont multiples :

- Aux étudiants : que la maîtrise des compétences informationnelles peut être un atout professionnel.
- Aux gestionnaires de services universitaires : que les compétences informationnelles figurent régulièrement dans les référentiels de compétences disciplinaires et les normes d'agrément reliées à certaines professions et qu'il est important d'en assurer leur développement tout au long des programmes d'études.
- Aux responsables des programmes : que les bibliothécaires-formateurs peuvent soutenir le développement des compétences informationnelles identifiées dans les référentiels professionnels à l'intérieur des cours en collaboration avec les enseignants.
- Aux employeurs : qu'au-delà des compétences disciplinaires nécessaires à la réalisation d'un métier, d'autres compétences sont également des conditions de réussite.

Présence des CI dans le « Référentiel des compétences attendues des personnes diplômées au niveau de la maîtrise et du doctorat » de l'ADÉSAQ

Les compétences transversales peuvent être utiles dans de nombreux emplois, dans des fonctions de nature différente et dans des contextes divers (éducatif, personnel, social) (Billy, 2015). En plus de faciliter l'insertion en emploi des diplômés, l'acquisition et l'approfondissement de ces compétences tout au long du parcours scolaire contribue à la réussite scolaire en favorisant le bon développement des habiletés d'études et en facilitant l'adaptation des étudiants durant les transitions interordres et intercycles.

Le terme « compétence transversale » réfère à des domaines de compétences tels que :

- pensée critique
- compétences informationnelles
- gestion
- méthodes de travail
- communication
- collaboration
- créativité
- éthique et responsabilité citoyenne
- technologie informatique et numérique

Certains étudiants arrivent à l'université avec des lacunes de compétences transversales qui nuisent à la réussite de leurs études. Le soutien au développement de ces compétences est très variable d'une université à l'autre et la contribution des services (ex. : bibliothèques, services aux étudiants) est plutôt diffuse.

On note l'émergence d'initiatives provenant d'universités et de regroupements universitaires visant l'enrichissement et le développement de ces compétences en offrant un soutien structuré aux étudiants. Des exemples d'initiatives universitaires sont présentés à l'annexe 2 de ce document.

La définition d'un langage commun permettant de clairement définir et reconnaître les compétences transversales pourrait offrir des lieux de concertation entre les acteurs concernés et permettrait une cohérence et une efficacité d'intervention.

L'Association des doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ) a publié le rapport « Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs » en 2015. Ce rapport inclut un référentiel qui « établit l'ensemble des compétences attendues de toute personne diplômée au niveau de la maîtrise et du doctorat, que ces compétences soient essentielles ou complémentaires à la formation. » (ADÉSAQ, 2015, p. 5) . Le GT-PDCI a relevé la présence des CI dans le référentiel de l'ADÉSAQ en parallèle avec le Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur de l'*Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2015). Le tableau d'analyse est disponible à l'annexe 3 de ce document.

Les travaux ont permis d'illustrer que le référentiel de l'ADÉSAQ intègre les six fondements de compétences informationnelles du nouveau référentiel de l'ACRL :

- 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.

Le référentiel de l'ADÉSAQ peut être utilisé pour soutenir le développement et la révision des programmes d'études de cycles supérieurs dans les universités québécoises. Il s'agit d'une opportunité pour assurer l'intégration des CI dans les programmes d'études. Le référentiel permet d'établir des buts et des objectifs pour les aligner sur ceux des programmes, des départements et de l'institution afin d'intégrer les CI comme un élément essentiel d'apprentissage sur la base du programme d'études.

Résumé des stratégies d'appui à l'intégration des CI dans les programmes

La section suivante présente les différentes stratégies d'appui à l'intégration des CI dans les programmes provenant de la revue de littérature, des entrevues auprès des acteurs concernés ainsi que de l'analyse de la présence des CI dans les référentiels de compétences disciplinaires. Les différentes stratégies sont regroupées sous trois catégories : les stratégies de l'établissement, les stratégies de la bibliothèque et les stratégies collaboratives.

Les stratégies de l'établissement

1. Reconnaître l'importance d'intégrer le développement des CI tout au long des programmes d'études.
2. Soutenir des initiatives durables pour y parvenir.
3. Partager la responsabilité entre les acteurs.

Les stratégies de la bibliothèque

1. Démontrer les enjeux entourant le développement des CI des étudiants afin de sensibiliser les acteurs concernés et l'importance de l'intégration des CI de façon structurée dans les programmes d'études.
2. Clarifier les services que la bibliothèque peut offrir auprès des programmes d'études.
3. Questionner les programmes d'études sur les besoins de développement des CI (à quel moment, dans quel cours, comment on peut vous aider) et sur le rôle qu'elle peut jouer (identifier de quels outils ils ont besoin, est-ce que je peux intervenir à différents moments, est-ce que je peux poser un regard sur la méthodologie, est-ce que nous pouvons partager une charge).
4. Dédier un ou des bibliothécaires pour travailler avec les équipes-programmes afin que les CI soient intégrées efficacement et adaptés aux besoins des étudiants.
5. Faciliter l'intégration des CI dans une discipline donnée en s'appuyant sur le référentiel disciplinaire du programme d'études qui comprend des éléments reliés aux CI.
6. Soutenir les enseignants pour répondre aux besoins des étudiants.

Les stratégies collaboratives entre la bibliothèque, les programmes d'études, les enseignants et les services de soutien pédagogique

1. Utiliser un référentiel de compétences tel que le Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur de l'ACRL (2015) ou le Référentiel sur les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs produit par l'ADÉSAQ (2015) afin d'utiliser un langage commun pour aborder l'intégration des CI dans les programmes d'études.
2. Partager les responsabilités à l'égard du développement des CI entre les acteurs (bibliothécaires, enseignants, conseillers pédagogiques, directions de programmes, directions des études, étudiants).
3. Former un groupe de travail multidisciplinaire dans l'établissement afin de clarifier les objectifs d'un projet d'intégration des CI dans les programmes, les suivis, le soutien, la constatation des résultats et les ajustements.
4. Collaborer avec les conseillers pédagogiques afin d'assurer le respect de méthodes pédagogiques efficaces en lien avec la finalité des programmes :
 - Développer une méthode pour soutenir les formateurs expérimentés afin de diversifier leurs stratégies d'enseignement.
 - Intégrer le développement des CI dans des activités significatives. Lorsqu'ils sont évalués, les étudiants posent plus de questions pour comprendre leurs erreurs.
 - Fournir un incitatif pour motiver les étudiants : préparer des activités d'apprentissage avec des points attribués. Par exemple, à partir d'une veille informationnelle, les étudiants doivent produire un rapport et les étudiants critiquent les travaux des autres.
5. Outiller les enseignants à développer les CI des étudiants par l'offre de formations en collaboration avec la bibliothèque et les services de soutien pédagogique.
6. Mettre en place des expériences avec des programmes d'études intéressés, des enseignants qui souhaitent collaborer, suivre ces expériences, et diffuser les résultats.

Recommandations pour favoriser l'intégration des CI dans les programmes d'études et suggestions de mises en œuvre pour les directions des bibliothèques

En harmonie avec les recommandations émises dans le rapport *Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein de l'Université du Québec* (Bélanger et al., 2017) et considérant que la collaboration entre la bibliothèque, les programmes d'études et les services de soutien pédagogique est au cœur des stratégies d'intégration des CI dans les programmes d'études, le GT-PDCI recommande aux directions des bibliothèques de chaque établissement de :

1. Suggérer la création d'un comité de travail dans chaque établissement regroupant des membres de la direction des études, de la bibliothèque, des enseignants, des directions de programmes et des conseillers pédagogiques et des services aux étudiants pour aborder le développement des compétences transversales des étudiants où s'inscrivent les CI.
 - a. Utiliser le Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur de l'ACRL ou le Référentiel sur les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs produit par l'ADÉSAQ afin d'utiliser un langage commun pour aborder l'intégration des CI dans les programmes d'études.
 - b. Discuter des ressources existantes sur les compétences informationnelles offertes dans votre établissement.
 - c. Promouvoir et démontrer l'utilité du développement de ces compétences pour la réalisation des études et l'insertion professionnelle auprès des programmes de votre établissement.
 - d. Discuter des stratégies d'intégration des CI dans les programmes d'études, de manière transversale et continue tout au long du cursus.
 - e. Aborder la valorisation de l'acquisition des compétences transversales par la voie d'une reconnaissance formelle, significative et utile pour le curriculum des étudiants.

2. Accompagner les bibliothécaires-formateurs afin qu'ils favorisent l'approche de l'intégration des CI dans les programmes d'études dans leurs actions et auprès des acteurs concernés.

- a. Organiser des rencontres avec les bibliothécaires-formateurs afin de discuter des retombées que l'intégration des CI dans les programmes pourraient avoir auprès des étudiants.
- b. Discuter des approches à privilégier pour communiquer avec les responsables des programmes d'études afin de multiplier les partenariats et clarifier l'offre de service des bibliothécaires-formateurs.
- c. Encourager la conception et la diffusion de matériel de formation sur les compétences informationnelles s'appuyant sur le *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur* de l'ACRL.

3. Inviter les équipes-programmes à identifier les compétences informationnelles développées dans le cadre de leur programme et le stade de développement attendus.

- a. Réaliser un questionnaire auprès des directions de programmes afin d'obtenir un portrait des cours intégrant le développement des CI et utiliser ces informations pour discuter des améliorations possibles (une ébauche de questionnaire développé par le GT-PDCI peut être fournie sur demande).
- b. Effectuer des liens entre les référentiels de compétences disciplinaires utilisés dans les programmes et les fondements de compétences informationnelles pour démontrer leur présence et faciliter leur développement.
- c. En collaboration avec les équipes-programmes, planifier une série d'intervention du bibliothécaire-formateur tout au long du programme d'études afin que le soutien soit offert au bon moment, en lien avec les contenus disciplinaires et qu'il couvre l'ensemble des fondements de compétences informationnelles.

4. Guider les étudiants vers la réalisation d'expériences significatives qui leur permettront de diversifier le développement de leurs compétences informationnelles.
 - a. Promouvoir et démontrer l'utilité du développement des compétences informationnelles pour la réalisation des études et l'insertion professionnelle auprès des étudiants.
 - b. Promouvoir l'accompagnement auprès des étudiants par les bibliothécaires dans le cadre de la réalisation des travaux.
 - c. En collaboration avec des disciplines intéressées, offrir différentes activités au cœur de la bibliothèque et en collaboration avec des acteurs intéressés pour permettre aux étudiants qui le souhaitent d'aller plus loin dans le développement de leurs compétences informationnelles.

Références bibliographiques

- Addie Model. (2013). Repéré à <http://www.instructionaldesign.org/models/addie.html>
- American Library Association (ALA). (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Repéré à <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>
- Andretta, S. (2016). Essential Elements for an Effective Information Literacy Education. *Journal of change teachers university-natural science edition*, 33-40. Repéré à <http://toucans.info/wp-content/uploads/2016/06/Full-Text-2016.-SI.1.-33-40.pdf>
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/1029486ar>
- Argüelles, C. (2016). Curriculum-Integrated Information Literacy (CIIL) in a Community College Nursing Program: A Practical Model. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(11), 942-953. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2016.1147395>
- Asplund, J., Hakala, E., Sallama, S., & Tapio, S. (2013). Integrating Information Literacy Education into the Curriculum at the University of Tampere, Finland. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 5(1), 3-10. doi: <https://doi.org/10.15845/noril.v5i1.182>
- Association des doyens des études supérieures du Québec (ADÉSAQ). (2015). Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs. Repéré à [https://ssa.uqam.ca/fichier/document/Programmes/Rapport Comite de travail competences-FINALE.pdf](https://ssa.uqam.ca/fichier/document/Programmes/Rapport%20Comite%20de%20travail%20competences-FINALE.pdf)
- Association of College and Research Libraries. (2015). Framework for Information Literacy for Higher Education. Repéré à http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf
- Baker, P., & Curry, R. R. (2004). Integrating information competence into an interdisciplinary major. Dans I. F. Rockman (Éd.), *Integrating information literacy into the higher education curriculum : practical models for transformation* (pp. 93-132). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barry, M. (2011). Research for the greater good: Incorporating service learning in an information literacy course at Wright State University. *College & Research Libraries News*, 72(6), 345-

348. doi: <https://doi.org/10.5860/crln.72.6.8583>
- Bélangier, G., Boisvert, D., Lemieux, M.-M., & Séguin, C. (2017). *Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec*. : Université du Québec. Repéré à <http://rapport-qualite-pdci.quebec.ca/Documents/Rapport-FODAR-CI-2017.pdf>
- Billy, K. (2015, 9 septembre). De la construction d'une "société apprenante" par la formation tout au long de la vie. *Le Quotidien de la formation*. Repéré à <http://www.actualite-de-la-formation.fr/rubriques/syntheses/de-la-construction-d-une-societe-apprenante-par-la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>
- Booth, A., & Fabian, C. A. (2002). Collaborating to Advance Curriculum-Based Information Literacy Initiatives. *Journal of Library Administration*, 36(1-2), 123-142. doi: http://dx.doi.org/10.1300/J111v36n01_08
- Bourgeois, S., Levasseur, V., & Ruest, M.-È. (2009). Modèle d'intégration des compétences informationnelles dans les programmes de Baccalauréat. Repéré à http://constellation.uqac.ca/96/1/Modele_int%C3%A9gration_comp%C3%A9tences_informationsnelles.pdf
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. doi: 10.1080/07294360802444347
- Buchanan, L. E., Luck, D. L., & Jones, T. C. (2002). Integrating Information Literacy into the Virtual University: A Course Model. *Library Trends*, 51(2), 144.
- Chiteng Kot, F., & Jones, J. (2015). The Impact of Library Resource Utilization on Undergraduate Students' Academic Performance: A Propensity Score Matching Design. *College & Research Libraries*, 76(5), 566-586. doi: 10.5860/crl.76.5.566
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). (2004). Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur. Repéré à <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/InfoLit-French.pdf>
- Conseil canadien des programmes universitaires de physiothérapie. (2009). Cursus d'entrée en pratique de la physiothérapie : lignes directrices pour les programmes universitaires canadiens. Repéré à <http://www.physiotherapyeducation.ca/Resources/Cursus%20d'entree%20universitaire%202009.pdf>

- Cote, C., & Juskiewicz, S. (2014). Two Approaches to Collaborative Information Literacy Instruction at a Small Engineering School. *Collaborative Librarianship*, 6(2). Repéré à <http://digitalcommons.du.edu/collaborativelibrarianship/vol6/iss2/3>
- Farrell, A., Goosney, J., & Hutchens, K. (2013). Evaluation of the Effectiveness of Course Integrated Library Instruction in an Undergraduate Nursing Program. *Journal of the Canadian Health Libraries Association / Journal de l'Association des bibliothèques de la santé du Canada*, 34(3), 164-175. doi: <http://dx.doi.org/10.5596/c13-061>
- Fastenberg, T. W. (2013). Franklin W. Olin College of Engineering: A Case of Efficiently Educating Engineers. *Econtent*. Repéré à <http://www.econtentmag.com/Articles/Editorial/Case-Studies/Franklin-W-Olin-College-of-Engineering-A-Case-of-Efficiently-Educating-Engineers-91692.htm>
- Fiegen, A. M., Cherry, B., & Watson, K. (2002). Reflections on collaboration: learning outcomes and information literacy assessment in the business curriculum. *Reference Services Review*, 30(4), 307-318. doi: 10.1108/00907320210451295
- Flaspohler, M. R. (2003). Information literacy program assessment: one small college takes the big plunge. *Reference Services Review*, 31(2), 129-140. doi: 10.1108/00907320310476602
- Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI). (2016). 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). Repéré à http://ptc.quebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/referentiel_acrl_2016-vf_0.pdf
- Hunt, F., & Birks, J. (2004). Best Practices in Information Literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 4(1), 27-39.
- Jackson, S., Hansen, C., & Fowler, L. (2004). Using selected assessment data to inform information literacy program planning with campus partners. *Research Strategies*, 20(1), 44-56. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resstr.2005.10.004>
- Junisbai, B., Lowe, M. S., & Tagge, N. (2016). A Pragmatic and Flexible Approach to Information Literacy: Findings from a Three-Year Study of Faculty-Librarian Collaboration. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(5), 604-611. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2016.07.001>
- Kaplan Jacobs, S., Rosenfeld, P., & Haber, J. (2003). Information literacy as the foundation for evidence-based practice in graduate nursing education: a curriculum-integrated approach.

- Journal of Professional Nursing*, 19(5), 320-328. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S8755-7223\(03\)00097-8](http://dx.doi.org/10.1016/S8755-7223(03)00097-8)
- Karshmer, E., & Bryan, J. E. (2011). Building a First-Year Information Literacy Experience: Integrating Best Practices in Education and ACRL IL Competency Standards for Higher Education. *The Journal of Academic Librarianship*, 37(3), 255-266. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2011.02.018>
- Lampert, L. (2005). "Getting Psyched" About Information Literacy: A Successful Faculty-Librarian Collaboration for Educational Psychology and Counseling. *The Reference Librarian*, 43(89-90), 5-23. doi: http://dx.doi.org/10.1300/J120v43n89_02
- LeFebvre, R., & Tapper, J. (2007). WSCC STANDARDS and Competencies: Information Literacy For Evidence-Based Healthcare Practitioners. Repéré à [www.ibrarian.net/navon/paper/and Competencies Information Literacy For Eviden.pdf?paperid=14821982](http://www.ibrarian.net/navon/paper/and%20Competencies%20Information%20Literacy%20For%20Eviden.pdf?paperid=14821982)
- Li, H. (2007). Information Literacy and Librarian-Faculty Collaboration: A Model for Success. *Chinese Librarianship: an International Electronic Journal*, 24. Repéré à <http://www.iclc.us/cliej/cl24li.pdf>
- Magnoni, D., & LaPlaca Ricords, J. (2013). *Library-faculty-vendor partnership to create stem digital learning activities*. Communication présentée au 2013 IATUL, Cape Town, South Africa. Repéré à <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1991&context=iatul>
- Maybee, C., Doan, T., & Flierl, M. (2016). Information Literacy in the Active Learning Classroom. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(6), 705-711. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2016.07.005>
- Mednick, M. (2002). Information Literacy: The New Challenge. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464692.pdf>
- Mi, M. (2016). Application of Instructional Design Principles in Developing an Online Information Literacy Curriculum. *Medical Reference Services Quarterly*, 35(1), 112-121. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02763869.2016.1117298>
- Mologanyi, B. (2014). Information Literacy from Credit Based to Integrated Information Literacy : A Case of the University of Botswana. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 4, 941-950. Repéré à http://www.qqml.net/papers/December_2014_Issue/3415QQML_Journal_2014_Boipuso_Mologanyi_Dec_941-950.pdf

- Ordre des psychologues du Québec. (2011). Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de psychologue au Québec. Repéré à <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/R%C3%A9f%C3%A9rentiel+d%27activit%C3%A9+professionnelle+li%C3%A9+%C3%A0+l%27exercice+de+la+profession+de+psychologue+au+Qu%C3%A9bec/af9ce31c-b8dd-4cad-8f4a-91ad585f451d>
- Owens, R. M., Stipanovic, A. J., & Teece, M. A. (2016). Integrating Information Literacy and Research Strategies into a Sophomore Chemistry Course: A New Collaboration. Dans C. Flener Lovitt, K. Shuyler, & Y. Li (Éds.), *Integrating Information Literacy into the Chemistry Curriculum* (Vol. 1232, pp. 143-155): American Chemical Society. doi: 10.1021/bk-2016-1232.ch007
- Pierard, C., & Graves, K. (2007). Research on Student Retention and Implications for Library Involvement. Dans L. Hardesty (Éd.), *The Role of the Library in the First College Year* (pp. 155-168): University of South Carolina.
- Pinto, M., Fernandez-Pascual, R., & Puertas, S. (2016). Undergraduates' information literacy competency: A pilot study of assessment tools based on a latent trait model. *Library & Information Science Research*, 38(2), 180-189. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2016.05.004>
- Promotion du développement des compétences informationnelles. (n. d.). À propos de la PDCI. Repéré à <http://ptc.quebec.ca/pdci/a-propos-de-la-pdci>
- Promotion du développement des compétences informationnelles (PDCI). (2016). Plan stratégique de la Promotion du développement des compétences informationnelles (PDCI) 2016-2019. Repéré à http://ptc.quebec.ca/biblio-tc/system/files/documents/membres/PDCI/planstrat_pdci-2016-2019.pdf
- Promotion du développement des compétences informationnelles (PDCI). (2017). Répertoire de ressources sur les compétences informationnelles (CI) Repéré à <http://ptc.quebec.ca/pdci/>
- Rader, H. B. (1995). Information Literacy and the Undergraduate Curriculum. *Library Trends*, 44(2), 270-278. Repéré à https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8030/librarytrendsv44i2e_opt.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Riehle, C. F., & Weiner, S. A. (2013). High-Impact Educational Practices: An Exploration of the Role of Information Literacy. *College & Undergraduate Libraries*, 20(2), 127-143. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10691316.2013.789658>
- Sandeen, C. (2012). High-Impact Educational Practices: What We Can Learn from the Traditional

- Undergraduate Setting. *Continuing Higher Education Review*, 76, 81-89. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000654.pdf>
- Sapp Nelson, M. R. (2016). Pilot Data Information Literacy Competencies Matrix Scaffolded Across Undergraduate, Graduate and Data Steward Levels. *Libraries Faculty and Staff Scholarship and Research*. Repéré à http://docs.lib.purdue.edu/lib_fsdocs/136
- Saskatchewan Polytechnic, L. (2015). *Information Literacy Plan for Saskatchewan Polytechnic Library 2015-2018*. Saskatoon, SA: Saskatchewan Polytechnic. Repéré à http://library.saskpolytech.ca/resources/files/splib_ilplan.pdf
- Shao, X., & Purpur, G. (2016). Effects of Information Literacy Skills on Student Writing and Course Performance. *Journal of Academic Librarianship*, 42(6), 670-678. doi: 10.1016/j.acalib.2016.08.006
- Sheehy, E. J. (2001). *Student teacher mentoring program: Teacher training for information literacy in the classroom*. (Dissertation). State University of New York at Albany, Ann Arbor. NY. Disponible dans ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Shoeb, M. Z. H., & Chowdhury, M. H. H. (2016). *Exploring Information Literacy: A Pedagogical Possibility for IUB Students for Effective Learning*. Communication présentée au International Conference on Teaching and Learning (ICTL), April 22-23, 2016, Dhaka, Bangladesh. Repéré à <http://www.dir.iub.edu.bd:8180/bitstream/handle/123456789/234/20.%20Md.%20Zahid%20Hossain%20Shoeb%20and%20Muhammad%20Hossam%20Haider%20Chowdhury%20-Exploring%20Information%20Literacy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Singh, D., & Joshi, M. K. (2013). Information literacy competency of post graduate students at Haryana Agricultural University and impact of instruction initiatives: A pilot survey. *Reference Services Review*, 41(3), 453-473. doi: 10.1108/RSR-11-2012-0074
- Soria, K. M., Fransen, J., & Nackerud, S. (2014). Stacks, Serials, Search Engines, and Students' Success: First-Year Undergraduate Students' Library Use, Academic Achievement, and Retention. *Journal of Academic Librarianship*, 40(1), 84-91. doi: 10.1016/j.acalib.2013.12.002
- Story-Huffman, R. (2008). How to Integrate Information Literacy into Higher Education Curriculum. *The Big6*. Repéré à <http://big6.com/pages/lessons/articles/how-to-integrate-information-literacy-into-higher-education-curriculum.php>
- Sult, L., & Mills, V. (2006). A blended method for integrating information literacy instruction into English composition classes. *Reference Services Review*, 34(3), 368-388. doi:

10.1108/00907320610685328

Towlson, K., & Rush, N. (2013). Carving the Information Literacy Niche Within Graduate Employability. *New Review of Academic Librarianship*, 19(3), 300-315. doi: 10.1080/13614533.2013.825212

Université du Québec. (2016). Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire. Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/repertoire/profil-de-competences-de-lenseignant-de-niveau-universitaire>

Weng, H.-C., Chen, H.-H., & Hsieh, P.-N. (2016). A Curriculum Development and Implementation of Information Literacy in Nursing Practice. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 53(2), 139-170. doi: 10.6120/JoEMLS.2016.532/0003.RS.CM

Wenger, K. (2014). Problem-Based Learning and Information Literacy: A Natural Partnership. *Pennsylvania Libraries : Research & Practice*, 2(2), 142-154. doi: 10.5195/palrap.2014.61

Zachery, I. (2010). *The effect of information literacy competency on student learning and success in three California community colleges*. (Dissertation). George Mason University, Fairfax, VA. Disponible dans ProQuest Dissertations & Theses Global.

Zhong, Y., & Alexander, J. (2007, 29 mars). *Academic success: How library services make a difference*. Communication présentée au ACRL Thirteenth National Conference, Baltimore, MA.

Recommandations pour favoriser l'intégration des CI dans les programmes d'études et suggestions de mises en œuvre pour les directions des bibliothèques

En harmonie avec les recommandations émises dans le rapport *Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein de l'Université du Québec* (Bélanger et al., 2017) et considérant que la collaboration entre la bibliothèque, les programmes d'études et les services de soutien pédagogique est au cœur des stratégies d'intégration des CI dans les programmes d'études, le GT-PDCI recommande aux directions des bibliothèques de chaque établissement de :

LA COLLABORATION INTERSECTORIELLE	L'OFFRE DES BIBLIOTHÉCAIRES-FORMATEURS	LES CI DANS LES PROGRAMMES	LES CI À LA BIBLIOTHÈQUE
<p>1. Suggérer la création d'un comité de travail dans chaque établissement regroupant des membres de la direction des études, de la bibliothèque, des enseignants, des directions de programmes et des conseillers pédagogiques et des services aux étudiants pour aborder le développement des compétences transversales des étudiants où s'inscrivent les CI.</p> <p>a. Utiliser le Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur de l'ACRL ou le Référentiel sur les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs produit par l'ADÉSAQ afin d'utiliser un langage commun pour aborder l'intégration des CI dans les programmes d'études.</p> <p>b. Discuter des ressources existantes sur les compétences informationnelles offertes dans votre établissement.</p> <p>c. Promouvoir et démontrer l'utilité du développement de ces compétences pour la réalisation des études et l'insertion professionnelle auprès des programmes de votre établissement.</p> <p>d. Discuter des stratégies d'intégration des CI dans les programmes d'études, de manière transversale et continue tout au long du cursus.</p> <p>e. Aborder la valorisation de l'acquisition des compétences transversales par la voie d'une reconnaissance formelle, significative et utile pour le curriculum des étudiants.</p>	<p>2. Accompagner les bibliothécaires-formateurs afin qu'ils favorisent l'approche de l'intégration des CI dans les programmes d'études dans leurs actions et auprès des acteurs concernés.</p> <p>a. Organiser des rencontres avec les bibliothécaires-formateurs afin de discuter des retombées que l'intégration des CI dans les programmes pourraient avoir auprès des étudiants.</p> <p>b. Discuter des approches à privilégier pour communiquer avec les responsables des programmes d'études afin de multiplier les partenariats et clarifier l'offre de service des bibliothécaires-formateurs.</p> <p>c. Encourager la conception et la diffusion de matériel de formation sur les compétences informationnelles s'appuyant sur le <i>Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur</i> de l'ACRL.</p>	<p>3. Inviter les équipes-programmes à identifier les compétences informationnelles développées dans le cadre de leur programme et le stade de développement attendus.</p> <p>a. Réaliser un questionnaire auprès des directions de programmes afin d'obtenir un portrait des cours intégrant le développement des CI et utiliser ces informations pour discuter des améliorations possibles (une ébauche de questionnaire développé par le GT-PDCI peut être fournie sur demande).</p> <p>b. Effectuer des liens entre les référentiels de compétences disciplinaires utilisés dans les programmes et les fondements de compétences informationnelles pour démontrer leur présence et faciliter leur développement.</p> <p>c. En collaboration avec les équipes-programmes, planifier une série d'intervention du bibliothécaire-formateur tout au long du programme d'études afin que le soutien soit offert au bon moment, en lien avec les contenus disciplinaires et qu'il couvre l'ensemble des fondements de compétences informationnelles.</p>	<p>4. Guider les étudiants vers la réalisation d'expériences signifiantes qui leur permettront de diversifier le développement de leurs compétences informationnelles.</p> <p>a. Promouvoir et démontrer l'utilité du développement des compétences informationnelles pour la réalisation des études et l'insertion professionnelle auprès des étudiants.</p> <p>b. Promouvoir l'accompagnement auprès des étudiants par les bibliothécaires dans le cadre de la réalisation des travaux.</p> <p>c. En collaboration avec des disciplines intéressées, offrir différentes activités au cœur de la bibliothèque et en collaboration avec des acteurs intéressés pour permettre aux étudiants qui le souhaitent d'aller plus loin dans le développement de leurs compétences informationnelles.</p>

Synthèse de la documentation recueillie au sujet de l'intégration des CI dans les programmes provenant d'une revue de littérature, d'entrevues auprès d'acteurs concernés ainsi que d'une analyse de la présence des CI dans les référentiels de compétences disciplinaires

SYNTHÈSE DES ENTREVUES AUPRÈS D'ACTEURS CONCERNÉS* PAR LE DÉVELOPPEMENT DES CI

Les points de vue exprimés par les différents acteurs convergent tous vers la nécessité d'intégrer davantage les CI dans les programmes d'études tout au long du parcours universitaire afin de permettre un réel développement de compétences chez les étudiants.

- Les ateliers de formations thématiques à l'extérieur des cours et les courtes séances de formation thématiques dans les cours n'obtiennent pas les résultats escomptés.
- L'intégration du développement des CI dans les programmes d'études est la meilleure stratégie pour effectuer un réel développement de compétences informationnelles chez les étudiants.
- L'offre de soutien au développement des CI dans les programmes tout au long des études et en lien avec les activités d'apprentissage permet une efficacité du développement des CI des étudiants.
- L'évaluation des CI des étudiants en contexte d'apprentissage lié au domaine d'étude est importante.
- La collaboration entre les programmes d'études et la bibliothèque facilite le développement des CI à l'intérieur des cours et permet à chaque acteur d'assumer ses responsabilités à l'égard des CI.

* consultations auprès de cinq professeurs, d'un conseiller pédagogique et de trois doyens des études.

SYNTHÈSE DE LA REVUE DE LITTÉRATURE SUR LES PROJETS D'INTÉGRATION DES CI DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

- Les pratiques d'intégration des CI dans les programmes d'études demandent généralement une collaboration entre les bibliothécaires, les professeurs, les responsables des programmes d'études et la haute direction pour que ce projet soit en harmonie avec la philosophie de l'établissement.
- Il est difficile, dans un contexte universitaire, d'assurer le développement des CI dans l'ensemble des cours, un dispositif ne pouvant être « imposé » à l'ensemble des professeurs et personnes responsables de cours.
- L'intégration des CI doit s'appuyer sur un référentiel de compétences. Établir des buts et des objectifs pour les aligner sur ceux des programmes, des départements et de l'institution afin d'intégrer les CI comme un élément essentiel d'apprentissage sur la base du programme d'études.
- L'implantation du modèle de formation aux CI dans les programmes d'études consiste à cibler les « cours porteurs » dans lesquels les bibliothécaires conseillers en information documentaire peuvent intervenir (à l'aide des professeurs ou à l'aide des plans de cours).
- Certains professeurs ne reconnaissent pas toujours l'importance des CI et les bibliothécaires échouent parfois à les promouvoir efficacement à l'intérieur des programmes d'enseignement. Le rôle des bibliothécaires en lien avec leur expertise de soutien au développement des CI n'est pas toujours bien reconnu.
- Le curriculum de base et le manque de temps sont des freins à l'intégration des CI dans les programmes d'études. Il est nécessaire d'obtenir une flexibilité des contenus du cours et, par conséquent, du programme d'études, pour permettre l'intégration du développement des CI. L'évolution rapide de certains programmes d'études ne permet pas d'intégrer de nouvelles informations, de nouveaux contenus.
- Certaines études montrent que l'évaluation des CI et les relations entre les objectifs d'apprentissage et les méthodologies jouent un rôle clé dans le succès de l'enseignement et de l'apprentissage (Zachery, 2010).

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DE LA PRÉSENCE DES CI DANS LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET LES NORMES D'AGRÈMENT RELIÉES À CERTAINES PROFESSIONS

Les CI sont mentionnées dans vingt référentiels sur les vingt-neuf répertoriés. Il est possible d'explorer le lien entre la formation aux CI à l'université et leur contribution à la sortie de la formation universitaire.

En bref, les messages que nous pouvons adresser aux différents membres de la communauté universitaire sont multiples :

- **Aux étudiants** : que la maîtrise des compétences informationnelles peut être un atout professionnel.
- **Aux gestionnaires de services universitaires** : que les compétences informationnelles figurent régulièrement dans les référentiels de compétences disciplinaires et les normes d'agrément reliées à certaines professions et qu'il est important d'en assurer leur développement tout au long des programmes d'études.
- **Aux responsables des programmes** : que les bibliothécaires-formateurs peuvent soutenir le développement des compétences informationnelles identifiées dans les référentiels disciplinaires à l'intérieur des cours en collaboration avec les enseignants.
- **Aux employeurs** : qu'au-delà des compétences disciplinaires nécessaires à la réalisation d'un métier, d'autres compétences sont également des conditions de réussite.

PRÉSENCE DES CI DANS LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES ATTENDUES DES PERSONNES DIPLOMÉES AU NIVEAU DE LA MAÎTRISE ET DU DOCTORAT DE L'ADÉSAQ

Le GT-PDCI a relevé la présence des CI dans le référentiel de l'ADÉSAQ en parallèle avec le *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur* de l'Association of College and Research Libraries (ACRL, 2015). Le référentiel de l'ADÉSAQ intègre les six fondements de compétences informationnelles du nouveau référentiel de l'ACRL. Il peut être utilisé pour soutenir le développement et la révision des programmes d'études de cycles supérieurs dans les universités québécoises. Il s'agit d'une opportunité pour assurer l'intégration des CI dans les programmes d'études. Le référentiel permet d'établir des buts et des objectifs pour les aligner sur ceux des programmes, des départements et de l'institution afin d'intégrer les CI comme un élément essentiel d'apprentissage sur la base du programme d'études.



Analyse de la présence des CI dans les référentiels de compétences disciplinaires et dans les normes d'agrément reliées à certaines professions

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

2016

Sciences économiques

Disciplines	Référentiels ou normes utilisés	Précisions sur les CI
Comptables professionnels agréés	Grille de compétences des comptables professionnels agréés : Comprendre les compétences nécessaires à l'obtention du titre de CPA	1.2 Adopter les valeurs de la profession
		1.2.4 adopter une volonté d'apprentissage permanent et se tenir au courant des tendances actuelles et des questions nouvelles
		2.1.2 recueillir l'information pertinente et la vérifier
		2.1.2.1 identifier l'objectif de la collecte et le ou les types d'information à recueillir
		2.1.2.2 Utiliser des moyens appropriés pour recueillir ou élaborer l'information pertinente
		2.1.2.3 Vérifier, corroborer ou tester l'information et évaluer la qualité des sources, au besoin, pour atteindre l'objectif de l'analyse
		2.1.2.4 obtenir de l'information pertinente supplémentaire, au besoin, aux fins de l'examen des constatations inattendues ou contradictoires
		2.1.5 recommander et justifier une solution ou une conclusion fondée sur une vue d'ensemble de l'information se rapportant à la situation

Sciences sociales

Disciplines	Référentiels ou normes utilisés	Précisions sur les CI
Travail social	Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux	<p>2.5.1 Formation méthodologique et pratique réflexive La formation doit aussi mener à l'acquisition de connaissances et d'habiletés de base en recherche afin de pouvoir juger de la qualité des sources de connaissances et de participer activement au développement de celles-ci par la contribution à la recherche. De même, l'esprit scientifique, alimenté par la pensée critique et la rigueur méthodologique qui en découle, constituent des incontournables pour l'exercice du jugement professionnel en travail social et la conduite du processus d'intervention.</p> <p>1.2.2 Être capable de faire appel aux différentes sources de connaissances (données probantes, recherches, théories, savoirs d'expérience professionnelle) en maintenant un questionnement quant à la rigueur de leur processus de production, leur pertinence, leur apport, leurs limites et leur portée.</p> <p>1.2.3 Être capable d'intégrer ces différentes sources de connaissances dans la prise de décision professionnelle.</p> <p>1.2.4 Être capable d'organiser, de documenter et de communiquer son jugement professionnel basé sur un raisonnement logique et rigoureux.</p> <p>4.2.2 Être capable de tenir à jour et d'optimiser sa pratique en s'informant sur les analyses, recherches, nouvelles pratiques, politiques, lois et règlements qui encadrent la profession dans son champ de pratique.</p> <p>4.2.4 Être capable d'utiliser les nouvelles technologies de communication dans le travail de recherche inhérent à sa pratique du travail social.</p> <p>4.3.3 Être capable de contribuer au développement de la recherche en travail social (recherche-action, analyse des pratiques ou évaluation de programmes, etc.). Les savoirs relatifs aux méthodes de pratique et à la maîtrise du processus d'intervention dans au moins une méthode □ Connaissances théoriques et pratiques du processus de la recherche en travail social, (avec un accent sur la recherche appliquée, la pratique « réflexive » et des pratiques de recherche-action en support à ou inspirée par les pratiques) et de l'éthique relative à l'usage de la recherche et du recours aux données de recherche dans sa pratique.</p>
Travail social	Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de travailleuse sociale ou travailleur social au Québec	<p>2.2.3 Les ressources utilisées par les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux Elles renvoient enfin à la documentation pertinente pour accomplir leur travail. À ce sujet, mentionnons les dossiers professionnels et la documentation à caractère scientifique qui vise non seulement le travail social, mais encore les autres disciplines utiles à l'exercice de la profession. Mentionnons également les lois et règlements de même que les politiques, les programmes, les cadres de référence, les cadres de pratique ou les guides de pratique, les cadres d'analyse et les lignes directrices et tous les documents à caractère administratif pertinents pour l'exercice de la profession.</p> <p>3.1.2 Les éléments du savoir sous-jacents à la maîtrise des compétences. La méthode scientifique et ses applications</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les fondements épistémologiques et philosophiques des sciences sociales et humaines et de la méthodologie de la recherche. • La construction d'un objet de recherche et les étapes d'une démarche scientifique • Les fondements du raisonnement clinique • L'éthique et la déontologie en recherche • L'analyse documentaire • La résolution de problème • Les méthodes et techniques relatives à l'élaboration et à la validation des instruments de mesure ou d'évaluation, y compris la validation de la qualité des données (fidélité, validité interne et externe, etc.) • Les méthodes d'analyse des données de nature quantitative et qualitative • Les modèles et les méthodes statistiques utiles en travail social • L'utilisation de données issues de la recherche scientifique ou de données probantes • L'utilisation de données relatives aux meilleures pratiques en travail social • L'interprétation critique de données issues de la recherche scientifique ou d'autres sources (sites Internet, articles de revues de vulgarisation scientifique, articles de revues d'information générale, etc.) Le traitement de l'information • Les techniques de recherche de la documentation scientifique dans les bases de données pertinentes et dans le réseau Internet 2e domaine de compétences La gestion des éléments clés entourant la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en travail social

<p>Action 2.4.2 Se tenir à jour au sujet des nouveautés liées à sa pratique professionnelle</p> <p>1re unité d'action: repérer et examiner les éléments nouveaux dans la réglementation, les normes de pratique, les politiques et les procédures administratives de même que dans toute autre source pertinente d'information</p> <p>Critères de démonstration de la maîtrise de la compétence: <input type="checkbox"/> Efficacité de la recherche dans les différentes sources d'information visées</p> <p>2e unité d'action: repérer et examiner les éléments nouveaux dans la littérature scientifique et empirique pertinente pour le travail social</p> <p>Critères de démonstration de la maîtrise de la compétence: Justesse de l'attention portée à tout nouvel élément dans la littérature scientifique et empirique pertinente pour le travail social pouvant avoir une incidence sur sa pratique professionnelle. <input type="checkbox"/> Efficacité de la recherche dans les différentes sources d'information visées. <input type="checkbox"/> Justesse de l'analyse du contenu de tout nouvel élément repéré dans la littérature scientifique et empirique pertinente pour le travail social</p> <p>4e domaine de compétences La participation à l'évolution et au rayonnement de la profession.</p>
<p>Action 4.2.2 Dégager de la littérature scientifique ou de la recherche appliquée les pratiques efficaces ou novatrices en évaluation et en intervention en travail social</p> <p>1re unité d'action <input type="checkbox"/> Faire l'analyse critique de données issues de la littérature scientifique ou de la recherche appliquée</p> <p>Critères de démonstration de la maîtrise de la compétence <input type="checkbox"/> Pertinence et précision du but et des objectifs poursuivis dans le projet <input type="checkbox"/> Efficacité de la recherche des différentes sources d'information dans la littérature scientifique ou de la recherche appliquée au regard du but et des objectifs poursuivis <input type="checkbox"/> Efficacité du repérage de tout élément pertinent dans la documentation consultée <input type="checkbox"/> Justesse de la compréhension et de l'interprétation du contenu de l'information repérée <input type="checkbox"/> Justesse des liens analytiques établis entre le contenu de l'information repérée et ses applications dans la pratique professionnelle en travail social <input type="checkbox"/> Justesse de la synthèse des éléments et des conclusions tirées de l'analyse</p>
<p>Action 4.2.3 - Élaborer des instruments de collecte de données ou de mesure ou d'évaluation ou adapter des instruments existants.</p> <p>1re unité d'action: <input type="checkbox"/> Repérer l'information utile à l'élaboration des instruments de mesure ou d'évaluation.</p> <p>Critères de démonstration de la maîtrise de la compétence: efficacité de la recherche dans les différentes sources de documentation. <input type="checkbox"/> Justesse de l'importance accordée à la fiabilité de l'information compte tenu des données issues de la recherche en la matière <input type="checkbox"/> Pertinence de l'information retenue <input type="checkbox"/> Pertinence et exhaustivité des éléments pris en considération dans l'analyse de l'information au regard des instruments à concevoir.</p>
<p>Action 4.2.4 - Participer à des événements d'information visant les connaissances en travail social.</p> <p>1re unité d'action: <input type="checkbox"/> Donner des conférences ou faire toute autre présentation.</p> <p>Critères de démonstration de la maîtrise de la compétence: pertinence de la littérature scientifique et empirique choisie pour étayer ses propos.</p>

Sciences fondamentales

Disciplines	Référentiels ou normes utilisés	Précisions sur les CI
Géologues	Référentiel des compétences initiales des géologues du Québec	<p>CF16 : Utiliser des outils informatiques, tel que des logiciels de bureautique, des bases de données, des progiciels spécialisés, des outils d'archivage et de sécurité.</p> <p>CP2 : Interpréter l'information géoscientifique 2. Obtenir et colliger l'information pertinente 3. Porter un regard critique sur l'information obtenue et recommander au besoin des travaux de caractérisation complémentaire. 4. Établir des liens entre des données de diverses sources et de natures différentes</p> <p>CP10 : Assurer le maintien de ses compétences professionnelles 3. Assurer une veille em ce qui a trait à son champ d'activités (technologie, économie, environnement, réglementation, etc.)</p>

Sciences de l'éducation

Disciplines	Référentiels ou normes utilisés	Précisions sur les CI
Conseillers d'orientation	Profil de compétences des conseillers et conseillères d'orientation du Québec	Gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, en conformité avec les normes en vigueur 6.11 Mettre à jour et développer ses connaissances et ses compétences à l'aide de modalités appropriées
Enseignement - Éducation	La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles	<p>Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.</p> <p>- Établir un bilan de ses compétences et mettre en oeuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles. Quelles qu'en soient les formes (récit de pratique, inventaire, retour rétrospectif, autobiographie professionnelle, plan de perfectionnement) ou peu importe les supports utilisés (par exemple, la constitution d'un portfolio (Goupil 1998), le recours à des banques de données ou à la littérature scientifique et professionnelle, la contribution aux travaux d'associations professionnelles)</p> <p>En lien avec cette compétence : Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement. - d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement. <p>À propos de l'exercice de la profession en général, la travailleuse sociale ou le travailleur social doit agir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En adoptant une pratique professionnelle objective et fondée sur l'utilisation de données issues de la recherche, soit une pratique qui tient compte de l'information scientifique et empirique disponible et appropriée à la situation.
Enseignement - Éducation	Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire	Enseigner à l'université implique : • de rechercher et de structurer de l'information en vue de former les étudiants sur la matière;
Orthopédagogie	Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie	3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel.
		3.2.4 Mettre à jour de façon continue ses connaissances en fonction de l'évolution des savoirs scientifiques dans les domaines liés à l'orthopédagogie et ajuster ses pratiques en conséquence, de façon à assurer le maintien d'une expertise professionnelle de haut niveau.
		3.2.5 Exercer son jugement critique au regard du degré de validité et de la pertinence des savoirs scientifiques disponibles.

Santé

Disciplines	Référentiels ou normes utilisés	Précisions sur les CI
Chiropratique	The International Framework for Chiropractic Education and Accreditation	Part 2. Competencies for Graduating Chiropractors - Communication Skills : Utilizes information and communication technologies.
Chiropratique	Normes pour l'agrément des programmes de doctorat en chiropratique	2. La recherche dans le domaine de la chiropratique; 13. Professionnalisme - Il importe donc qu'ils tiennent à jour leurs connaissances par la formation continue et par la lecture et l'examen critique des travaux de recherche dans leur domaine. Attitudes et comportements iii) reconnaître les obligations de la profession envers la société en matière de recherche, ainsi que l'importance de cette recherche pour l'éducation, la pratique clinique et le développement de la profession; iv) avoir une attitude critique face à l'état des connaissances en chiropratique et être capable d'évaluer les développements dans le domaine; Habilités i) faire une revue critique des publications de recherche clinique;
Ergothérapie	Référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession d'ergothérapeute au Québec	2.3.2 Se tenir à jour au sujet des nouveautés liées à sa pratique professionnelle. 4.1.1 Participer à des activités de recherche. 4.1.3 Participer à des événements de diffusion des connaissances en ergothérapie.
Médecine	Programme MD de l'Université de Sherbrooke: Les compétences terminales et le répertoire de tâches	Compétence 1 : Diagnostiquer - Procéder à une cueillette efficiente et ordonnée des données cliniques incluant une collecte plus orientée en fonction de certaines hypothèses diagnostiques. Compétence 7 : Gérer les ressources - Se questionner sur certaines pratiques et promouvoir des soins de qualité en s'appuyant sur les données probantes de la littérature et les recommandations publiées. Compétence 9 : Apprendre tout au long de la vie - Effectuer de façon systématique une recherche d'informations incluant la recherche de données probantes face à un problème rencontré en pratique et appliquer avec jugement ces informations en fonction de la situation clinique - Décrire et appliquer les principes de l'évaluation critique de la littérature. - Connaître les principes de l'analyse critique de la littérature pour une interprétation appropriée de la littérature. - Connaître les principales banques de données disponibles en médecine. - Connaître les principes et les concepts de l'approche clinique fondée sur les données probantes - Procéder efficacement à une recension de la littérature à partir des différentes banques de données disponibles. - Procéder à l'analyse critique d'une étude et de la littérature. - Développer une approche critique face à ses sources d'informations. - Connaître les principaux concepts d'épidémiologie s'appliquant à la recherche médicale (les différents types d'études cliniques et les niveaux d'évidence).
Médecine	Référentiel des compétences CanMEDS 2015 pour les médecins	2. Participer à la gestion des ressources allouées aux soins de santé. 2.2 Mettre en pratique des données probantes, portant notamment sur les processus de gestion qui permettent de dispenser des soins de qualité à un rapport coût-bénéfice approprié. 3. Appliquer les données probantes disponibles dans leurs activités professionnelles 3.1 Reconnaître l'incertitude et les lacunes dans les connaissances à l'occasion des activités cliniques ou professionnelles d'autre nature, et formuler des questions ciblées afin d'y apporter des solutions 3.2 Trouver, sélectionner et parcourir les ressources ayant fait l'objet d'une évaluation préalable 3.3 Évaluer de façon critique l'intégrité, la fiabilité et l'applicabilité de la recherche et de la littérature médicales dans le domaine de la santé 3.4 Intégrer les données probantes à la prise de décision dans la pratique 4. Contribuer à la diffusion et à la création de savoirs et de pratiques applicables à la santé 4.1 Faire preuve d'une compréhension des principes scientifiques de la recherche et de l'enquête scientifique, de même que du rôle des données probantes issues de la recherche dans les soins de santé 4.4 Poser des questions de recherche pertinentes et choisir les méthodes appropriées pour y répondre

Orthophonie	Référentiel de développement des compétences cliniques	Rôle 5 : Érudit > S'assure de la qualité de sa pratique > Est capable de critiquer ses actions (points forts, points à améliorer) et sollicite son superviseur (et/ou ses pairs) pour obtenir du soutien ou des conseils
Physiothérapie	Profil des compétences essentielles des physiothérapeutes au Canada (GCNP)	<p>1.2 Recueille des données d'évaluation pertinentes pour les besoins du client et pour la pratique de la physiothérapie. 1.2.1 Choisit les méthodes quantitatives et qualitatives et les mesures à mettre en place en fonction d'une pratique fondée sur l'expérience et les faits.</p> <p>2.2 Repère, analyse, note, applique, relaie et partage l'information. 2.2.1 Recherche et rassemble de l'information des clients et d'autres sources en vue de contribuer à une prise de décision partagée et réfléchie.</p> <p>6.3 Participe à de la recherche. 6.3.1 Utilise les principes, l'éthique et les méthodes de la recherche pour l'avancement de la pratique (évalue par exemple la documentation de manière critique; procède à une recherche systématique de preuves).</p> <p>6.3.2 Participe à des activités qui soutiennent la recherche clinique (p. ex. la collecte et/ou l'analyse de données; l'intégration et/ou la diffusion de résultats de recherche).</p>
Physiothérapie	Cursus d'entrée en pratique de la physiothérapie : Lignes directrices pour les programmes universitaires canadiens	<p>Les étudiants devraient posséder les connaissances et les habiletés pertinentes à la recherche scientifique à savoir</p> <p>a) comment la recherche génère de nouvelles connaissances et</p> <p>b) comment trouver, évaluer et appliquer les résultats de la recherche dans la pratique de la physiothérapie comme praticien compétent.</p> <p>Voir aussi : https://drive.google.com/open?id=0Bw8KsCvtR_RQsJMzMIJMT0d4ZTA</p>
Psychologie	Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de psychologue au Québec	<p>Compétence 2.1 Être capable d'agir en tant que psychologue à titre de membre d'une équipe interdisciplinaire ou multidisciplinaire et d'interagir avec les membres de différentes catégories de personnel > 2e unité d'action: Partager avec les membres de l'équipe l'information relative au contenu d'un plan d'intervention, d'un programme ou de tout autre projet lié à la psychologie > Pertinence et justesse des renseignements et des arguments scientifiques et empiriques présentés aux membres de l'équipe ou au client pour faire valoir les particularités de l'intervention en psychologie.</p> <p>Compétence 4.2 Être capable de contribuer à l'approfondissement et à la communication des connaissances en psychologie.</p>
Psychologie	Manuel d'évaluation des programmes de doctorat en psychologie	<p>Compétence Évaluation : l'interprétation critique des données de la recherche applicables à la compétence Évaluation. Les lignes directrices et les cadres de pratique de l'Ordre applicables à la compétence Évaluation. Habiletés à développer : La cueillette et l'analyse rigoureuse de l'information, prenant en compte les différents facteurs d'influence pertinents à la situation.</p> <p>Compétence Intervention : l'interprétation critique des données de la recherche applicables à la compétence intervention. Les lignes directrices et les cadres de pratique de l'Ordre applicables à la compétence intervention.</p> <p>Compétence Recherche : La pratique de la psychologie est fondée sur des principes scientifiques. L'enseignement de la compétence Recherche doit inclure une formation à la recherche incluant les deux dimensions suivantes: - Il est primordial que le futur psychologue soit habilité à mettre ses connaissances à jour en sachant comprendre et interpréter les résultats de la recherche dans le but d'améliorer sa pratique professionnelle. L'objectif minimal de la formation à la recherche est de s'assurer que le psychologue soit un utilisateur éclairé des résultats de recherche dans sa pratique professionnelle, et ce, tout au long de sa carrière.</p> <p>Le futur psychologue doit être en mesure d'appliquer de façon rigoureuse et cohérente les méthodes de recherche de façon à apporter une contribution à la pratique professionnelle. Cette contribution à la</p> <p>Objectifs généraux: au terme de sa formation théorique et pratique, l'étudiant doit avoir de bonnes connaissances des applications pratiques des théories de la mesure, des méthodes et des stratégies de recherche. Il doit bien connaître la littérature spécialisée de son champ d'expertise, être en mesure de la critiquer et être capable de communiquer les résultats de sa recherche. Enfin, l'étudiant doit être en mesure de comprendre et d'utiliser les processus et méthodes scientifiques pour analyser et, si nécessaire, modifier les pratiques professionnelles inhérentes au champ d'expertise.</p> <p>Connaissances à acquérir : - Les bases scientifiques de la discipline; - Les différents modèles et stratégies de recherche; - Les principes de la communication des résultats de recherche;</p> <p>Habiletés à développer : - d'utiliser de façon judicieuse les produits de la connaissance scientifique; - de mettre au point et d'effectuer une activité de recherche; - d'appliquer de façon rigoureuse les méthodes et stratégies pertinentes à sa problématique de recherche.</p>

Psychologie légale - criminologie - médecine légale	Forensic Science Education Programs Accreditation Commission (FEPAC) - Accreditation Standards	Evidence identification, collection, processing
Sciences infirmières	Perspectives de l'exercice de la profession infirmière (OIIQ)	Compétence 7 : L'engagement professionnel : L'infirmière démontre que sa pratique professionnelle s'appuie sur de solides connaissances scientifiques, qu'elle met continuellement à jour. L'infirmière s'engage dans un processus de formation continue et de mise à jour de ses connaissances.
Sciences infirmières	Référentiel de compétences - Faculté des sciences infirmières université de Montréal	<p>TRAITER TOUTE ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE ET DISCIPLINAIRE AVEC RIGUEUR SCIENTIFIQUE</p> <p>Analyser de façon scientifique toute situation infirmière et appuyer sa pratique sur des résultats probants et des écrits pertinents.</p> <p>Communiquer clairement l'information requise, oralement et par écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démarche scientifique • Capacité d'analyse • Pensée critique • Utilisation d'outils et de méthodes de recherche • Argumentaire • Pratique réflexive <p>À la fin de sa première année : L'étudiante consulte les résultats probants en lien avec les situations cliniques rencontrées. Elle amorce l'identification des forces et des faiblesses des écrits consultés, établit les principaux liens entre les données recueillies et la situation identifiée et résume des informations. Elle justifie ses interventions à la lumière de résultats probants.</p> <p>Capacité et indicateurs</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consulter les résultats probants en lien avec les situations cliniques rencontrées <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Identifie des situations nécessitant le recours à des résultats probants 1.2 Consulte des ressources pertinentes aux situations cliniques en amorçant l'identification des forces et faiblesses des écrits consultés 1.3 Établit les principaux liens entre les données des écrits et la situation identifiée 1.4 Résume des informations en lien avec la situation en utilisant un langage scientifique 2. Justifier ses interventions à la lumière de résultats probants <ol style="list-style-type: none"> 2.2 Justifie ses interventions sur des résultats probants 3.1 Prend connaissance des informations disponibles <p>À la fin de sa deuxième année : L'étudiante identifie des forces et des limites des écrits consultés, établit plusieurs liens entre les données recueillies et les situations identifiées. Elle justifie ses interventions à partir des données scientifiques et se questionne sur les ambiguïtés et contradictions dans les situations vécues.</p> <p>Capacité et indicateurs</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser ses interventions à la lumière de résultats probants ou autres données pertinentes <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Consulte les sources de références pertinentes au sujet et identifie des recommandations pour sa pratique 1.2 Identifie des forces et des limites des écrits consultés 1.3 Établit des liens plus complexes entre les données recueillies et la situation identifiée 1.4 Résume de façon précise les informations pertinentes à la situation en utilisant un langage scientifique
Sciences infirmières	Compétences nationales de base de l'infirmière clinicienne spécialisée	<p>Compétences en soins cliniques : Résume les données tirées de l'évaluation en se basant sur ses connaissances avancées, son expérience, sa réflexion critique, la recherche et le jugement clinique pour dresser un plan de soins.</p> <p>Utilise la recherche clinique pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • déterminer le besoin de réévaluation; • jumeler l'intervention à l'étiologie; • choisir les façons appropriées d'évaluer les résultats. <p>Compétences en évaluation et recherche : En tant que spécialiste de l'application du savoir, l'ICS cherche, critique, interprète, résume, utilise et diffuse des données probantes dans le cadre d'initiatives portant sur la pratique clinique, l'amélioration de la qualité et la sécurité des clients.</p> <p>Évalue et critique la pratique courante en fonction des meilleurs points de comparaison ou des meilleures données probantes à leur disposition.</p> <p>Utilise les données et les résultats de recherche pour formuler, évaluer ou réviser des politiques, des procédures, des protocoles, des programmes particuliers à des clients et des normes de soins des clients.</p> <p>Utilise des principes de recherche pour répondre à des questions cliniques sur la qualité des résultats ou des soins donnés aux clients.</p>

<p>Médecine dentaire</p>	<p>ACFD educational framework for the development of competency in dental programs</p>	<p>Components of Competency 1 Patient-Centered Care 1.1 Apply knowledge of the clinical, socio-behavioural, and fundamental biomedical sciences relevant to Dentistry. (CMF2005) a. Evaluate the scientific literature and justify management recommendations based on the level of evidence available. (CBDP 3) (KSA 12.1)</p> <p>Components of Competency 2 Professionalism 2.1. Demonstrate a commitment to patients and the profession by applying best practices and adhering to high ethical standards. (CMF2015) h. h. Integrate the available best evidence and best practices. (CMF2005) 2.2. Demonstrate a commitment to society by recognizing and responding to the social contract in dental health care. (CMF2015) c. Demonstrate a commitment to delivering the highest quality care and maintenance of competence. (CMF2005) 2.4. Demonstrate a commitment to the profession by adhering to standards and participating in profession-led regulation. (CMF2015) a. Know ethical and legal obligations. (e.g., confidentiality requirements, task delegation, commitment to continued professional development, patient-centered care). (CBDP 45) (KSA 14.1) b. Demonstrate responsibility by attending classes and clinics as assigned. (AAC)2 c. Demonstrate responsibility by following up on activities related to patient care. (AAC) d. Demonstrate capacity for self-improvement by accepting and acting on constructive criticism. (AAC) i. Recognize and respond to others' unprofessional behaviours in practice. (CMF2005) j. Participate in peer review. (CMF2005)</p> <p>Components of Competency 4 Practice and Information Management 4.2 Employ information technology appropriately for patient care. (CMF2005) b. Evaluate the scientific literature and justify management recommendations based on the level of evidence available. (CBDP 3) (KSA 12.1) 4.3 Apply the principles of evidence-based decision making into practice. (AAC) a. Evaluate the scientific literature and justify management recommendations based on the level of evidence available. (CBDP 3) (KSA 12.1) b. Utilize critical thinking and problem-solving skills. (ADEA) c. Describe the principles of critical appraisal. (CMF2005) d. Critically appraise retrieved evidence in order to address a clinical question. (CMF2005) e. Integrate critical appraisal conclusions into patient care. (CMF2005)</p> <p>Components of Competency 5 Health Promotion b. Justify recommendations based on the level of evidence available. (CBDP 3b)</p>
---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sciences appliquées

Disciplines	Référentiels ou normes utilisés	Précisions sur les CI
Agronomie	Référentiel des compétences initiales des agronomes du Québec	<p>CF4 Rechercher et analyser l'information scientifique</p> <p>CF27 Utiliser des outils spécialisés (informatiques et autres)</p> <p>CF28 Effectuer de la recherche appliquée</p> <p>CP8 Assurer le maintien et le développement de ses compétences professionnelles en agronomie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre à jour ses connaissances et être à l'affût des développements et de l'évolution de sa profession. <p>CC29 Effectuer de la recherche appliquée et du développement de produits ou de services alimentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se documenter sur les caractéristiques des produits de l'entreprise et sur les procédés de fabrication. • Assurer une veille technologique • Établir un protocole de recherche.
Ingénierie	Normes du Bureau canadien d'agrément des programmes de génie (BCAPG)	<p>3.1.3 - Investigation : capacité d'étudier des problèmes complexes au moyen de méthodes mettant en jeu la réalisation d'expériences, l'analyse et l'interprétation des données et la synthèse de l'information afin de formuler des conclusions valides. Les formations proposées par le Service de la bibliothèque permettent aux étudiants de découvrir et d'utiliser un éventail plus large de sources d'information, de mieux utiliser et analyser l'information contenue dans la documentation scientifique et sur le web ainsi que d'utiliser des outils pour synthétiser l'information trouvée.</p> <p>3.1.7 - Communication : habileté à communiquer efficacement des concepts d'ingénierie complexes, au sein de la profession et au public en général, notamment lire, rédiger, parler et écouter, comprendre et rédiger de façon efficace des rapports et de la documentation pour la conception, ainsi qu'énoncer des directives claires et y donner suite. Les formations proposées par le Service de la bibliothèque permettent aux étudiants de développer des habiletés en communication, en recherche d'informations, en organisation de l'information, en lecture efficace et en rédaction éthique.</p> <p>3.1.9 - Déontologie et équité : capacité à appliquer les principes d'éthique, de responsabilité professionnelle et d'équité Les formations proposées par le Service de la bibliothèque permettent aux étudiants de se former à la rédaction éthique. Ils développent ainsi des compétences reliées aux enjeux du plagiat, de l'utilisation de l'information trouvée sur le web et de la propriété intellectuelle.</p> <p>3.1.12 - Apprentissage continu : capacité à cerner et à combler ses propres besoins de formation dans un monde en constante évolution, et ce, de façon à maintenir sa compétence et à contribuer à l'avancement des connaissances. Les compétences informationnelles sont considérées par l'ACRL comme étant les bases de l'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning). Les formations proposées par le Service de la bibliothèque permettent aux étudiants de développer des compétences qui leur permettent de mieux comprendre leurs besoins d'information et de développer des méthodes de travail et de recherche qui seront réutilisables tout au long de leur vie pour se tenir à jour et se mettre à niveau.</p>

Informatique

Disciplines	Référentiels ou normes utilisés	Précisions sur les CI
Informatique	CSAC Criteria	2. Analyse and Solve Problems: Use appropriate knowledge and skills, including background research and experimentation, to identify, investigate, abstract, conceptualize, analyse, and solve complex computing problems, in order to reach substantiated conclusions. 8. Be Prepared for Life-Long Learning: Learn new tools, computer languages, technologies, techniques, standards and practices, as well as be able to identify and address their own educational needs in a changing world in ways sufficient to maintain their competence and to allow them to contribute to the advancement of knowledge. 7.7 Written and Oral Communication Skills [Graduate Attribute 6] As an adjunct to specific areas of instruction, the program must also include training to develop students' written and oral communications skills. Not only should students be taught to present information both verbally and in writing, but they should practice collecting information through reading and listening and assembling the information for various audiences. The realization of this requirement in the program can be tailored to suit other institutional goals, but the involvement of the computer science faculty must be evident.
Computer systems technology	ISTAC Computer Systems Technology Diploma Criteria	COMMUNICATION CURRICULUM AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM - remaining current (technical and non-technical)

Annexe 2

Quelques exemples d'initiatives émergentes visant à soutenir le développement des compétences transversales

Par les universités :

Université Laval - Profil de compétences professionnelles par programme

- “La Faculté des lettres et des sciences humaines, en collaboration avec le Service de placement, a initié un projet visant à faire connaître les savoir-faire de ses programmes de premier cycle. Des professeurs, des chargés de cours, des étudiants, des diplômés ainsi que des employeurs ont été consultés pour sa réalisation.”

<http://www.flsh.ulaval.ca/etudes/se-preparer-au-marche-de-lemploi/profils-de-competences/>

- Service de placement - Plan stratégique 2015-2018 : Identifier les compétences à valeur ajoutée acquises lors d'une formation de 2^e ou 3^e cycle pour faciliter l'insertion au marché du travail.

https://www.spla.ulaval.ca/Media/documents/brochure/Planification_strategique_WEB.pdf

University of British Columbia (UBC)

- Guide “How to SUCCEED at UNIVERSITY (AND GET A GREAT JOB!) MASTERING the CRITICAL SKILLS YOU NEED for SCHOOL, WORK, and LIFE”

Guide pratique pour l'étudiant présentant des stratégies à mettre à place pour réussir ses études et obtenir un bon emploi. Stratégies présentées relativement aux compétences du 21^e siècle.

<http://www.ubcpres.ca/books/pdf/chapters/2015/HowToSucceedAtUniversity.pdf>

Annexe 2

Queen's University, Kingston, Ontario

- L'outil "Major Maps" offert par les Career Services

Chaque programme d'études propose un parcours suggérant des façons de développer ses compétences professionnelles par année d'étude en participant à certains cours et en s'impliquant dans diverses activités extérieures au programme. L'étudiant peut planifier son propre parcours en tenant compte de ces propositions.

<http://careers.queensu.ca/students/wondering-about-career-options/major-maps-2015>

Projet inspiré par Georgia State University, Georgia, É.-U.

<http://cas.gsu.edu/major-maps/>

Wilfrid Laurier University projet ASPIRE

- "ASPIRE is a professional skills development training program for graduate students and postdoctoral fellows at Laurier with the aim of setting them on the path for post-degree success. Delivered by the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies (FGPS) working in conjunction with a range of university partners, the program provides a framework housing a range of training and development opportunities and resources."

http://legacy.wlu.ca/homepage.php?grp_id=13615

Université McGill SKILLSETS

- SKILLSETS is a centrally-managed program that is jointly hosted by [Graduate and Postdoctoral Studies](#) and [Teaching and Learning Services](#). We develop and promote interdisciplinary professional development offerings to all Graduate Students and Post-Doctoral Fellows. <https://www.mcgill.ca/skillsets/home>

Annexe 2

My grad Skills – Consortium Ontarien pour le développement des compétences professionnelles aux cycles supérieurs

- ▶ Ce portail offre gratuitement à tous les étudiants de cycles supérieurs inscrits dans une université ontarienne l'accès à un guichet unique regroupant une série de modules de formation en ligne permettant l'enrichissement ou l'application de compétences complémentaires au métier de chercheur, telles que la communication, l'enseignement, l'entrepreneuriat, l'éthique, etc.
<https://www.mygradskills.ca/>

Par d'autres groupes :

- ▶ Le mouvement des compétences du 21^e siècle
 - Au Canada: <http://www.c21canada.org/about-us/>
 - Aux États-Unis: <http://www.p21.org/about-us/our-mission>
- ▶ Connected Learning Alliance, California, États-Unis
Vision: A world where all young people have access to participatory, interest-driven learning that connects to educational, civic, and career opportunities
<http://clalliance.org/why-connected-learning/>
- ▶ MITACS
Mitacs établit des partenariats entre le milieu universitaire, l'industrie et le monde dans l'objectif de stimuler l'innovation au Canada <https://www.mitacs.ca/fr>



Présence des compétences informationnelles dans le *Référentiel de compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs* l'ADESAQ en parallèle avec le *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur* de l'ACRL

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

2016

Présence des compétences informationnelles dans le *Référentiel des compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs* l'ADESAQ en parallèle avec le *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur* de l'ACRL

Champs de compétences du référentiel de l'ADESAQ

1. Production professionnelle et scientifique

Fondements de CI du Référentiel de compétences informationnelles de l'ACRL
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

Éléments de CI dans le référentiel de l'ADESAQ	Ressources à mobiliser dans le référentiel de l'ADESAQ	Liens avec le référentiel de l'ACRL	Suggestions d'ajout au référentiel de l'ADESAQ
<p>Maîtrise professionnelle</p> <p>Compétence: Mener de façon rigoureuse, avec le soutien d'un expert, les étapes d'une étude ou d'un projet en lien avec un milieu de pratique.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Énoncer le problème d'étude et le documenter en s'appuyant sur la littérature pertinente. 2. Recourir à une ou des méthodes rigoureuses pour analyser, évaluer ou concevoir des développements ou des applications professionnelles. 3. Agir comme agent de changement et d'amélioration dans un milieu de pratique. 	<p>A) Informations probantes à l'appui de ses idées.</p> <p>B) Concepts clés et enjeux de base</p> <p>C) Méthodologie de recherche, techniques pertinentes et applications possibles.</p> <p>D) Sens critique à l'égard des approches, méthodes et systèmes utilisés.</p> <p>E) Synthèse de l'information, des données et des idées en lien avec son projet.</p> <p>F) Application d'une méthode d'intervention ou de résolution de problème pouvant utiliser des méthodes de recherche pertinentes.</p> <p>G) Recherche de l'information nécessaire à l'aide des outils et techniques actuels.</p> <p>H) Accès à des ressources bibliographiques adéquates ou d'autres sources d'information pertinente; archivage de ces ressources.</p> <p>K) Ouverture aux critiques et à l'avis de personnes compétentes.</p>	<p>Pour B, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": "[...] les experts distinguent les courants de pensée et détectent les paradigmes propres à chaque disciplines."</p> <p>Pour D, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": "[Les apprenants font] preuve de sens critique à l'égard des systèmes qui contribuent à asseoir [l'autorité]."</p> <p>Pour H, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": "Les experts savent rechercher les sources faisant autorité [...]"</p> <p>Pour H, lien avec "La production de l'information est un processus": "Les apprenants prennent conscience de l'importance du processus de création et apprennent progressivement à raffiner leur choix de sources d'information [...]"</p> <p>Pour l'entièreté de cette compétence, lien avec "L'information a de la valeur": "Les apprenants [...] se perçoivent comme des collaborateurs actifs du marché de l'information plutôt que comme de simples consommateurs d'information."</p> <p>Pour l'entièreté de cette compétence, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation", particulièrement C, D, E et F.</p> <p>Pour les éléments de compétence 1 (et 3?), et D, E et K, lien avec "La production de savoir résulte d'échanges".</p> <p>Pour G et H, lien avec "La recherche d'information est une exploration stratégique"</p>	
<p>Maîtrise recherche</p> <p>Compétence: Mener avec rigueur et sous supervision les étapes d'un projet de recherche.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Énoncer et s'approprier une problématique de recherche. 2. Formuler des objectifs de recherche. 3. Appliquer et justifier une méthode de recherche appropriée à un projet. 5. Analyser et discuter de résultats relatifs à un champ de connaissances. 	<p>A) Progrès récents relatifs à son sujet de recherche.</p> <p>B) Concepts clés et enjeux de base</p> <p>C) Méthodologie de recherche, techniques pertinentes et applications possibles.</p> <p>D) Identification des liens entre ses travaux de recherche et les études antérieures.</p> <p>F) Sens critique à l'égard des approches, méthodes et systèmes utilisés.</p> <p>J) Ouverture aux critiques et à l'avis de personnes compétentes, au premier chef son directeur de recherche.</p>	<p>Pour B, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": "[...] les experts distinguent les courants de pensée et détectent les paradigmes propres à chaque disciplines."</p> <p>Pour F, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": "[Les apprenants font] preuve de sens critique à l'égard des systèmes qui contribuent à asseoir [l'autorité]."</p> <p>Pour l'entièreté de cette compétence, lien avec "L'information a de la valeur": "Les apprenants [...] se perçoivent comme des collaborateurs actifs du marché de l'information plutôt que comme de simples consommateurs d'information."</p> <p>Pour l'entièreté de cette compétence, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation", particulièrement C, D et F.</p> <p>Pour A, D, F et J, liens avec "La production de savoirs résulte d'échanges".</p>	<p>Pas d'habileté de type « Mise en oeuvre d'une ou de méthodes de résolution de problème » comme on en trouve dans la maîtrise professionnelle et le doctorat. Pourtant, la compétence 1 de la maîtrise recherche se définit ainsi: « Mener avec rigueur et sous supervision les étapes d'un projet de recherche ». Elle comprend aussi l'élément de compétence 3 « Appliquer et justifier une méthode de recherche appropriée à un projet. »</p> <p>Suggestion</p> <p>Ajouter l'habileté suivante : « Mise en oeuvre d'une ou de méthodes de résolutions de problèmes. »</p>
<p>Doctorat</p> <p>Compétence: Mener de façon autonome et experte un projet de recherche pour apporter une contribution originale à la connaissance ou au développement scientifique ou technologique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Justifier une problématique de recherche appuyée sur une revue de littérature exhaustive. 5. Analyser, interpréter, synthétiser et évaluer ses propres résultats et les situer par rapport à ceux de la littérature scientifique. 6. Évaluer l'impact et les retombées de ses activités de recherche. 	<p>A) Connaissances approfondies et développements récents dans son domaine de recherche et des domaines connexes.</p> <p>B) Reconnaissance de l'existence de différentes interprétations ou écoles de pensées relatives à son sujet ou domaine d'étude, incluant les méthodes de recherche.</p> <p>D) Mise en oeuvre d'une ou des méthodes de résolution de problème.</p> <p>E) Établissement des liens entre ses travaux de recherche et la littérature pertinente.</p> <p>F) Mise en place des dispositifs de validation des résultats de recherche.</p> <p>G) Déploiement d'une pensée critique autonome.</p> <p>H) Formulation constructive de critiques.</p> <p>K) Ouverture à l'interdisciplinarité, à l'interprofessionnel et au milieu non académique, incluant la perspective internationale.</p> <p>L) Ténacité, persévérance et résilience.</p> <p>N) Ouverture aux critiques.</p> <p>O) Sollicitation et prise en compte de l'avis de son superviseur, de chercheurs plus avancés ou de pairs, à l'international ou de milieux non académiques.</p>	<p>Pour B, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": "[...] les experts distinguent les courants de pensée et détectent les paradigmes propres à chaque disciplines."</p> <p>Pour G, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle".</p> <p>Pour l'élément de compétence 6, lien avec "Le production de l'information est un processus": "Les apprenants [...] en viennent à comprendre, au cours de leur propre processus de création, que leurs choix affectent le but dans lequel un produit d'information sera utilisé [...]"</p> <p>Pour l'entièreté de cette compétence, lien avec "L'information a de la valeur": "Les apprenants [...] se perçoivent comme des collaborateurs actifs du marché de l'information plutôt que comme de simples consommateurs d'information."</p> <p>Pour l'entièreté de cette compétence, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation", particulièrement B, D et E.</p> <p>Pour L, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation": "Les apprenants [...] valorisent la persévérance, l'adaptabilité et la souplesse [...]"</p> <p>Pour A, B, E, H, K, N et O, liens avec "La production de savoirs résulte d'échanges".</p> <p>Pour L, lien avec "La recherche d'information est une exploration stratégique": "Les apprenants [...] font preuve d'agilité mentale et de créativité [et] persévèrent malgré les défis posés par le processus de recherche [...]"</p>	<p>Il me semble que l'élément de compétence 6, « Évaluer l'impact et les retombées de ses activités de recherche », n'est pas bien représenté parmi les savoirs, habiletés et qualités à développer.</p> <p>Suggestions</p> <p>Ajouter l'habileté suivante: « Appropriation des différents indicateurs d'impact et des outils de mise en valeur de la recherche. »</p> <p>Ajouter la qualité suivante: « Compréhension nuancée et responsable des indicateurs d'impact de la recherche »</p>

Présence des compétences informationnelles dans le *Référentiel des compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs l'ADESAQ* en parallèle avec le *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur de l'ACRL*

Champs de compétences du référentiel de l'ADESAQ

2. Connaissances et regard critique

Fondements de CI du Référentiel de compétences informationnelles de l'ACRL
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

Éléments de CI dans le référentiel de l'ADESAQ	Ressources à mobiliser dans le référentiel de l'ADESAQ	Liens avec le référentiel de l'ACRL	Suggestions d'ajout au référentiel de l'ADESAQ
<p>Maîtrise professionnelle</p> <p>1. Connaître les progrès récents dans son domaine ou sa discipline.</p> <p>3. Analyser et porter un jugement éclairé sur l'activité scientifique et les connaissances produites en vue de les mobiliser.</p>	<p>A) Domaine d'application ou de connaissances théoriques ou pratiques.</p> <p>C) Aisance dans l'intervention relative à son domaine de pratique.</p> <p>D) Ouverture à l'avis de personnes compétentes dans le domaine.</p>	<p>Pour D, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle".</p> <p>Pour l'élément de compétence 3, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation": "Les apprenants [...] effectuent une synthèse des idées recueillies auprès de nombreuses sources."</p> <p>Pour l'entièreté de cette compétence, lien avec "La production de savoirs résulte d'échanges", particulièrement avec C et D.</p> <p>Pour D, lien avec "La recherche d'information est une exploration stratégique": "Les apprenants [...] cherchent à obtenir de l'aide de spécialistes tels que des bibliothécaires, des chercheurs et des professionnels du domaine."</p>	<p>La notion de « recherche d'information » est comprise dans la compétence 2, « Connaissance et regard critique », pour la maîtrise recherche (voir élément de compétence 2 et habileté E) et le doctorat (voir éléments de compétence 2 et 4, et habiletés D et E).</p> <p>Cependant, la notion de « recherche d'information » pour la maîtrise professionnelle est comprise dans la compétence 1, « Production professionnelle et scientifique » (voir élément de compétence 1 et habiletés G et H).</p> <p>Y aurait-il matière à déplacer cette notion et ses habiletés reliées dans la compétence 2, « Connaissance et regard critique », pour la maîtrise professionnelle, pour qu'elle soit sur le même modèle que la maîtrise recherche et le doctorat? Ou alors c'est volontaire de la part de l'ADESAQ?</p>
<p>Maîtrise recherche</p> <p>Compétence : S'approprier des connaissances avancées et traiter l'information et les ressources documentaires pertinentes à un projet de recherche.</p> <p>1. Connaître les progrès récents dans son domaine ou sa discipline.</p> <p>2. Réaliser une recherche documentaire en exploitant les technologies d'information adéquates.</p> <p>3. Assurer la sécurité, la conservation et la confidentialité de l'information et des données.</p> <p>4. Vérifier la fiabilité, la validité et la pertinence des sources.</p>	<p>A) Informations probantes à l'appui de ses travaux.</p> <p>B) Appréciation de la qualité des informations et des données de recherche primaires et secondaires.</p> <p>C) Synthèse de l'information, des données et des idées en lien avec son projet.</p> <p>D) Exploitation stratégique de l'information.</p> <p>E) Efficacité d'utilisation des outils et des techniques actuels de recherche de l'information.</p> <p>F) Souci de la sécurité et de la pérennité de l'information et des données.</p> <p>G) Ouverture aux conseils d'experts en gestion de l'information et des données.</p>	<p>Pour B et G, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": reconnaître l'information/les sources de "qualité", qu'ils soient experts ou documentation</p> <p>Pour l'élément de compétence 4 et l'habileté B (et D?), lien avec "La production de l'information est un processus", puisque le processus de création de l'information influence sa qualité/crédibilité.</p> <p>Pour l'élément de compétence 3 et l'habileté F, lien avec "L'information a une valeur": "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."</p> <p>Pour C, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation": "Les apprenants [...] effectuent une synthèse des idées recueillies auprès de nombreuses sources."</p> <p>Pour l'entièreté de cette compétence, lien avec "La production de savoirs résulte d'échanges", particulièrement avec G.</p> <p>Pour D, E et G, lien avec "La recherche d'information est une exploration stratégique".</p>	<p>Suggestion</p> <p>Possibilité d'ajouter une qualité: « Faire preuve d'agilité mentale et de persévérance dans la recherche d'information. »</p>
<p>Doctorat</p> <p>Compétence : S'approprier des connaissances de pointe et porter un regard critique sur l'information et les ressources documentaires pertinentes à son domaine de recherche.</p> <p>1. Connaître les derniers développements dans son domaine ou sa discipline.</p> <p>2. Exploiter des systèmes d'acquisition, de collecte d'informations et de veille à l'aide des technologies d'information pour réaliser une recherche documentaire exhaustive.</p> <p>3. Assurer la sécurité, la conservation et la confidentialité de l'information et des données.</p> <p>4. Accéder aux ressources bibliographiques adéquates ainsi qu'à toutes autres sources d'information pertinentes et les archiver.</p> <p>5. Évaluer la fiabilité, la réputation et la pertinence des sources et des méthodes.</p>	<p>A) Fondements scientifiques à l'appui de ses travaux.</p> <p>B) Évaluation de la qualité, de l'intégrité et de l'authenticité des informations et des données de recherche primaires et secondaires.</p> <p>C) Exploitation des orientations découlant de la synthèse de l'information, des données et des idées.</p> <p>D) Maîtrise d'une variété d'outils de recherche disponibles.</p> <p>E) Exploitation astucieuse et stratégique de l'information.</p> <p>F) À l'affût des derniers développements.</p> <p>G) Sensible à l'aspect sécurité et longévité de l'information et des données.</p> <p>H) Ouverture aux conseils d'experts en gestion de l'information et des données.</p>	<p>Pour B et H, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": reconnaître l'information/les sources de "qualité", qu'ils soient experts ou documentation.</p> <p>Pour l'élément de compétence 5 et l'habileté B (et E?), lien avec "La production de l'information est un processus", puisque le processus de création de l'information influence sa qualité/crédibilité.</p> <p>Pour l'élément de compétence 3 et l'habileté G, lien avec "L'information a une valeur": "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."</p> <p>Pour C, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation": "Les apprenants [...] effectuent une synthèse des idées recueillies auprès de nombreuses sources [et] tirent des conclusions légitimes fondées sur l'analyse et l'interprétation des renseignements recueillis."</p> <p>Pour l'entièreté de cette compétence, lien avec "La production de savoirs résulte d'échanges", particulièrement avec F et H.</p> <p>Pour D, E et H, lien avec "La recherche d'information est une exploration stratégique".</p>	<p>Suggestion</p> <p>Possibilité d'ajouter une qualité: « Faire preuve d'agilité mentale et de persévérance dans la recherche d'information. »</p>

Présence des compétences informationnelles dans le *Référentiel des compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs l'ADESAQ* en parallèle avec le *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur de l'ACRL*

Champs de compétences du référentiel de l'ADESAQ
3. Communication

Fondements de CI du Référentiel de compétences informationnelles de l'ACRL
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

Éléments de CI dans le référentiel de l'ADESAQ	Ressources à mobiliser dans le référentiel de l'ADESAQ	Liens avec le référentiel de l'ACRL	Suggestions d'ajout au référentiel de l'ADESAQ
Maîtrise professionnelle	C) Synthèse des objectifs et des aspects méthodologiques de son projet. E) Structuration claire et concise d'arguments. F) Exploitation judicieuse et critique des outils de communication. G) Collaboration à l'amélioration de la qualité de la pratique professionnelle.	Pour F , lien avec " La production de l'information est un processus ": "Les apprenants [...] 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." et "Les apprenants [...] savent que différentes méthodes de diffusion de l'information ayant de sbuts différents sont à leur disposition." Pour F , lien avec " L'information a de la valeur ": "Les apprenants [...] décident où et comment leur information est publiée" Pour C et E , lien avec " La recherche savante est une démarche d'investigation ": "Les apprenants [...] organisent l'information de façon à pouvoir en exploiter la richesse [et] effectuent une synthèse des idées recueillies auprès de nombreuses sources." Pour G (et de manière générale, pour toute cette compétence), lien avec " La production de savoirs résulte d'échanges ".	
Maîtrise recherche 2. Présenter les objectifs spécifiques et les aspects méthodologique de son projet de recherche et les justifier. 3. Discuter les résultats de son projet de recherche, formuler des conclusions et des recommandations.	C) Synthèse des composantes de sa recherche (problématique, question, objectifs ou hypothèses, méthodologie, résultats et conclusion). E) Structuration claire et concise d'arguments. F) Exploitation judicieuse et critique des outils de communication G) Collaboration à la diffusion de la recherche	Pour G , lien avec " L'autorité est construite et contextuelle ": "Les apprenants [...] 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 participation à des communautés de pratique Pour F , lien avec " La production de l'information est un processus ": "Les apprenants [...] 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." et "Les apprenants [...] savent que différentes méthodes de diffusion de l'information ayant de sbuts différents sont à leur disposition." Pour F , lien avec " L'information a de la valeur ": "Les apprenants [...] décident où et comment leur information est publiée" Pour C et E , lien avec " La recherche savante est une démarche d'investigation ": "Les apprenants [...] organisent l'information de façon à pouvoir en exploiter la richesse [et] effectuent une synthèse des idées recueillies auprès de nombreuses sources." Pour G (et de manière générale, pour toute cette compétence), lien avec " La production de savoirs résulte d'échanges ".	
Doctorat 3. Discuter des résultats d'un travail de recherche, formuler des conclusions et des recommandations et mettre en évidence les retombées réelles ou potentielles d'un tel travail. 4. Défendre avec rigueur l'ensemble de ses travaux de recherche.	B) Synthèse des composantes de sa recherche (problématique, questions, cadre théorique, objectifs ou hypothèses, méthodologie, résultats et conclusions). C) Préparation et prestation d'une communication orale et écrite efficace en faisant appel aux technologies actuelles. D) Formulation d'argumentaires à l'oral et à l'écrit relatifs à des travaux de recherche. E) Participation à des débats et des échanges de connaissance relatifs à son domaine de recherche. F) Efficacité dans la présentation des résultats de recherche pour maximiser son potentiel d'impact.	Pour E , lien avec " L'autorité est construite et contextuelle ": "Les apprenants [...] 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 participation à des communautés de pratique Pour C et F , lien avec " La production de l'information est un processus ": "Les apprenants [...] 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." et "Les apprenants [...] savent que différentes méthodes de diffusion de l'information ayant de sbuts différents sont à leur disposition." Pour B et D , lien avec " La recherche savante est une démarche d'investigation ": "Les apprenants [...] organisent l'information de façon à pouvoir en exploiter la richesse [et] effectuent une synthèse des idées recueillies auprès de nombreuses sources." Pour E (et de manière générale, pour toute cette compétence), lien avec " La production de savoirs résulte d'échanges ".	Pas d'équivalent à l'habileté F) qui se trouve dans les 2 maîtrises: « Exploitation judicieuse et critique des outils de communication »? Suggestion Reformuler E ainsi: « Participation à des débats et des échanges de connaissance relatifs à son domaine de recherche en exploitant de manière judicieuse et critique les outils de communication. » Cela permettra de faire un lien avec les fondements 2 et 3.

Présence des compétences informationnelles dans le *Référentiel des compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs l'ADESAQ* en parallèle avec le *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur* de l'ACRL

Champs de compétences du référentiel de l'ADESAQ

4. Aspects normatifs et intégrité

Fondements de CI du Référentiel de compétences informationnelles de l'ACRL
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

Éléments de CI dans le référentiel de l'ADESAQ	Ressources à mobiliser dans le référentiel de l'ADESAQ	Liens avec le référentiel de l'ACRL	Suggestions d'ajout au référentiel de l'ADESAQ
Maîtrise professionnelle 1. Situer l'impact et les retombées de son travail sur la société et sur l'environnement. 2. Connaître et respecter les codes de conduite, la déontologie et les directives sur les aspects éthiques et légaux qui s'appliquent. 5. Le cas échéant, respecter les règles de probité, de confidentialité, d'anonymat et de propriété intellectuelle, dont le droit d'auteur et les brevets.	A) Aspects éthiques de la pratique. B) Propriété intellectuelle et concepts d'intégrité professionnelle. D) Autocritique. E) Sollicitations de conseils d'experts sur la pratique professionnelle. F) Honnêteté et intégrité. G) Reconnaissance des contributions des collègues. H) Respect des droits de toute personne touchée par le projet. I) Reconnaissance des risques découlant de son projet.	Pour D, E et G , lien avec " L'autorité est construite et contextuelle ": notamment "Les apprenants [...] reconnaissent qu'il leur faudra souvent s'autoévaluer [...]" Pour l'élément de compétence 5, B et G , lien avec " L'information a une valeur ". Pour A, H et I , lien avec " La recherche savante est une démarche d'investigation ": "Les apprenants [...] se conforment aux directives prescrites en matière d'éthique et de droit pendant la collecte et l'utilisation des renseignements." Pour B, E et G , liens avec " La production de savoirs résulte d'échanges ".	Le fondement 3 de l'ACRL, « L'information a une valeur », est surtout représenté dans cette compétence de l'ADESAQ. Cependant, le fondement 3 de l'ACRL inclut 2 aspects de la valeur de l'information, soient: • les droits: Droit d'auteur, d'être cité pour son apport par ses collaborateurs; Droit de participer à la production de savoir, d'être un collaborateur et non seulement un consommateur d'information. • les responsabilités: Reconnaître l'apport de ses collaborateurs et citer adéquatement; Connaître les notions de propriété intellectuelle (droit d'auteur, usage équitable, libre accès, domaine public, etc.); Protéger les données de recherche confidentielles; Faire des choix judicieux quant aux transactions en ligne; Décider où et comment l'information sera publiée. L'aspect "responsabilités" de ce fondement me semble bien couvert par le référentiel de l'ADESAQ, mais moins l'aspect "droit". Suggestion Reformuler H : « Respect des droits de toute personne touchée par le projet »
Maîtrise recherche 1. Situer l'impact et les retombées de son travail de recherche sur la société ou l'environnement. 2. Connaître et respecter les codes de conduite et les directives sur les aspects éthiques et légaux qui s'appliquent. 5. Respecter les règles de probité, de confidentialité, d'anonymat et de propriété intellectuelle, dont le droit d'auteur et les brevets.	A) Aspects éthiques de la recherche. B) Propriété intellectuelle et concepts d'intégrité en recherche. D) Autocritique. E) Sollicitations de conseils d'experts sur la pratique responsable de la recherche. F) Honnêteté et intégrité. G) Reconnaissance des contributions des collègues ou coauteurs. H) Respect des droits de toute personne touchée par le projet de recherche. I) Reconnaissance des risques découlant de sa recherche.	Pour D, E et G , lien avec " L'autorité est construite et contextuelle ": notamment "Les apprenants [...] reconnaissent qu'il leur faudra souvent s'autoévaluer [...]" Pour l'élément de compétence 5, B et G , lien avec " L'information a une valeur ". Pour A, H et I , lien avec " La recherche savante est une démarche d'investigation ": "Les apprenants [...] se conforment aux directives prescrites en matière d'éthique et de droit pendant la collecte et l'utilisation des renseignements." Pour B, E et G , liens avec " La production de savoirs résulte d'échanges ".	Suggestion Ajout de Savoir (maîtrise recherche et doctorat): D) Aspect éthique de la diffusion de la recherche (libre accès, gestion des données de recherche, etc.)
Doctorat 1. Analyser et situer l'impact de son travail de recherche et, le cas échéant, de son groupe de recherche sur la société et l'environnement. 2. Connaître et s'assurer du respect des codes de conduite et des directives sur les aspects éthiques et légaux de la recherche. 5. Respecter les règles de probité, de confidentialité, d'anonymat et de propriété intellectuelle, dont le droit d'auteur et les brevets.	A) Aspects éthiques de la recherche. B) Propriété intellectuelle et concepts d'intégrité en recherche. D) Autocritique. E) Contribution à des conseils d'experts sur la pratique responsable de la recherche. F) Dans un contexte de collaboration nationale et internationale, capacité d'appliquer les règles, codes, normes et standards. G) Honnêteté et intégrité. H) Reconnaissance des contributions des collègues ou coauteurs. I) Respect des droits de toute personne touchée par le projet de recherche. J) Reconnaissance des risques découlant de sa recherche.	Pour D, E et H , lien avec " L'autorité est construite et contextuelle ": notamment "Les apprenants [...] reconnaissent qu'il leur faudra souvent s'autoévaluer [...]" et "Les apprenants [...] prennent conscience qu'ils sont en voie de développer leur propre autorité dans un champ de pratique particulier [...]" Pour l'élément de compétence 5, B et H , lien avec " L'information a une valeur ". Pour A, I et J , lien avec " La recherche savante est une démarche d'investigation ": "Les apprenants [...] se conforment aux directives prescrites en matière d'éthique et de droit pendant la collecte et l'utilisation des renseignements." Pour B, E, F et H , liens avec " La production de savoirs résulte d'échanges ".	Suggestion Ajout de Savoir (maîtrise recherche et doctorat): D) Aspect éthique de la diffusion de la recherche (libre accès, gestion des données de recherche, etc.)

Présence des compétences informationnelles dans le *Référentiel des compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs l'ADESAQ* en parallèle avec le *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur de l'ACRL*

Champs de compétences du référentiel de l'ADESAQ

5. Développement professionnel et personnel

Fondements de CI du Référentiel de compétences informationnelles de l'ACRL
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

Éléments de CI dans le référentiel de l'ADESAQ	Ressources à mobiliser dans le référentiel de l'ADESAQ	Liens avec le référentiel de l'ACRL	Suggestions d'ajout au référentiel de l'ADESAQ
<p>Maîtrise professionnelle</p> <p>1. Reconnaître la valeur et les limites de ses compétences et expériences.</p> <p>2. Être concient qu'il est nécessaire d'actualiser ses savoirs et ses savoir-faire pour développer son expertise et pour maintenir son employabilité.</p> <p>3. Initier ou étendre un réseau professionnel. (?)</p>	<p>D) Réflexion sur sa pratique, sur l'expérience acquise et les progrès réalisés.</p> <p>F) Volonté d'apprendre et d'acquérir des connaissances.</p> <p>G) Souplesse et ouverture d'esprit.</p> <p>I) Appréciation de l'aide d'autrui face aux difficultés.</p> <p>J) Engagement dans les associations professionnelles et les organismes publics.</p> <p>K) Ouverture à l'international.</p>	<p>Pour D, F et I, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": prendre conscience de la construction de sa propre autorité, des responsabilités qui en découlent, mais aussi savoir aller chercher l'aide de d'autres autorités pour continuer à progresser professionnellement.</p> <p>Pour F et G, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation": "Les apprenants [...] conservent l'esprit ouvert et un point de vue critique [et] font preuve d'humilité sur le plan intellectuel [...]"</p> <p>Pour I, J et K (mais de manière générale, pour tout cette compétence), lien avec "La production de savoirs résulte d'échanges".</p>	
<p>Maîtrise recherche</p> <p>1. Reconnaître la valeur et les limites de ses compétences et expériences.</p> <p>2. Être concient qu'il est nécessaire d'actualiser ses savoirs et ses savoir-faire pour développer son expertise et pour maintenir son employabilité.</p> <p>S'intégrer à un réseau professionnel. (?)</p>	<p>D) Réflexion sur sa pratique de la recherche, sur l'expérience acquise et les progrès réalisés.</p> <p>F) Volonté d'apprendre et d'acquérir des connaissances.</p> <p>G) Souplesse et ouverture d'esprit.</p> <p>I) Appréciation de l'aide d'autrui face aux difficultés.</p> <p>J) Engagement dans les sociétés savantes et les organismes publics.</p> <p>K) Ouverture à l'international.</p>	<p>Pour D, F et I, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": prendre conscience de la construction de sa propre autorité, des responsabilités qui en découlent, mais aussi savoir aller chercher l'aide de d'autres autorités pour continuer à progresser professionnellement</p> <p>Pour F et G, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation": "Les apprenants [...] conservent l'esprit ouvert et un point de vue critique [et] font preuve d'humilité sur le plan intellectuel [...]"</p> <p>Pour I, J et K (mais de manière générale, pour tout cette compétence), lien avec "La production de savoirs résulte d'échanges".</p>	
<p>Doctorat</p> <p>1. Reconnaître la valeur et les limites de ses compétences et expériences.</p> <p>3. Développer et consolider son réseau professionnel ou son réseau en recherche.</p>	<p>D) Transférabilité de ses connaissances et expériences en vue de les faire connaître.</p> <p>E) Réflexion sur sa pratique de la recherche, sur l'expérience acquise et les progrès réalisés.</p> <p>G) Volonté d'apprendre et d'acquérir des connaissances.</p> <p>H) Souplesse et ouverture d'esprit.</p> <p>J) Appréciation de l'aide d'autrui face aux difficultés.</p> <p>K) Engagement dans les sociétés savantes et les organismes publics.</p> <p>L) Ouverture à l'international.</p>	<p>Pour D, E, G et J, lien avec "L'autorité est construite et contextuelle": prendre conscience de la construction de sa propre autorité, des responsabilités qui en découlent, mais aussi savoir aller chercher l'aide de d'autres autorités pour continuer à progresser professionnellement</p> <p>Pour G et H, lien avec "La recherche savante est une démarche d'investigation": "Les apprenants [...] conservent l'esprit ouvert et un point de vue critique [et] font preuve d'humilité sur le plan intellectuel [...]"</p> <p>Pour D, J, K et L (mais de manière générale, pour tout cette compétence), lien avec "La production de savoirs résulte d'échanges".</p>	